DIRECCIÓN DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y NORMAL

ENCICLOPEDIA

DE

EDUCACIÓN

SUMARIO

Plan Estable

VOLUMEN I

Estudios psicológicos y Pedagógicos

ÉPOCA III. AÑO VI. N.º 2. JULIO 1946.

MONTEVIDEO. URUGUAY.

IMPRENTA NACIONAL

CANJE

Se ruega a las Empresas de publicaciones, tanto nacionales como extranjeras, a quienes enviamos «**Enciclopedia de Educación**», *quieran aceptar el canje.*

Además, solicitamos el canje a todas aquellas publicaciones análogas, a las cuales, por no tener noticia de su existencia, o por otra causa, no hayamos enviado aún esta publicación.

DIRECCIÓN DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y NORMAL

ENCICLOPEDIA

DE

EDUCACIÓN



ÉPOCA III. AÑO VI. N.º 2. JULIO 1946.

MONTEVIDEO. URUGUAY.

IMPRENTA NACIONAL

ENCICLOPEDIA
DE
EDUCACIÓN

EPOCA III. AÑO VI. N.º 2 JULIO DE 1946. MONTEVIDEO.

Esto no es un prólogo...

De las dos tremendas desigualdades, la económica y la cultural, la segunda repercute más que la primera en el destino de este ser que se llama a sí mismo *homo sapiens* y no *homo oeconomicus*...

La cultura y la originalidad, que es cultura inmanente, son los más grandes patrimonios de una nación que maestros y profesores tienen en custodia. Elevar la vida de todos en virtud de aquélla y estimular y desarrollar la originalidad en el reino de los valores constituyen el más sagrado ministerio de la enseñanza.

Cuando se habla de *preparar para la vida,* parecería que la vida es algo que va a sobrevenir... y a sobrevenir como una lucha de un cuerpo entre los cuerpos. — Entonces, *homo oeconomicus* toma la delantera al *homo sapiens* y pretende guiarlo, sin caer en la cuenta de que no hay mejor preparatorio para la vida, para todas las formas de vida humana, que lo que precisamente no es preparatorio, sino esencia espiritual de la vida misma y por tanto, valor en sí: la cultura.

Es la cultura lo mejor de la Humanidad, creada por sus mejores individuos, con raíces, florecimiento y frutescencia en la vida de los pueblos. — Creación del hombre y creadora del hombre... Se entiende en qué y cómo. — Es el hombre en dirección a lo eterno. — Dura como el tiempo, a pesar de las decadencias.

Cierto es que se sostiene, tras las lavas de las guerras, que la cultura ha fracasado; pero reparemos en que muchísimo de la buena ventura que gozamos antes y después de

las crisis, a ella se la debemos, incluso el salir de las mismas crisis. — La excepción no deja ver la regla, por más que se repita que la confirma. — *Lo que más suele fallarle al hombre, después de su quebranto moral, es lo que cree más seguro: el sentido común.* — Reparemos también en que millones y millones de niños y de jóvenes carecen de la oportunidad para el desarrollo de sus nativos dones espirituales. — Cuando todos los bienes sean para todos en el mayor grado posible, el planeta que nos tocó en suerte estará verdaderamente iluminado. — Y un país no podrá considerarse del todo culto sólo por sus creadores y la vida espiritual intensa de los menos, mientras los demás habitantes, a partir de la adolescencia, no conozcan relativamente bien obras maestras de Arte, Filosofía, Ciencia y Religión.

Fácil es explicarse que el concepto de cultura no sea único. Dempf (1) advierte que comprende *cuatro capas de la vida espiritual.* — La definición más antigua sería la de Cicerón (cultura animi philosophia est), que fué preferida durante mucho tiempo sin ser, según Dempf, la más importante. — Actualmente la más difundida establece como esencia de la cultura *la asimilación personal de los valores vigentes.* — Para Max Scheller sería una categoría del ser. — La disparidad de sentido, no lo olvidemos, aparece en el altiplano de cuyo nivel todas las doctrinas toman perspectivas comunes y perspectivas propias. — No se define bien, pero se vive en su doble existencia: concreta y de vaga atmósfera de prestigio (nos sentimos purificados y reverentes en el sobremundo de la cultura; las aberraciones no cuentan más que como tales aberraciones). — *Si el hombre no se salva con la cultura, no se salva con nada.* — Pronto hay que poner a las almas en crecimiento en comunión con todo lo grande y asegurarse luego que ningún hombre, cualquiera sea su destino social, abandone el cultivo de su cerebro. En nuestras conferencias se formulan planes concretos con esos y otros fines.

---

(1) Véase su obra Filosófica de la Cultura.

Muchas de las llamadas reformas pedagógicas resultan, a la postre, esto: *sustituir una rutina por otra rutina...* *Hay que superar la rutina y también la improvisación*, con el convencimiento de que no es ésta el correctivo de aquélla. — Uno de los mayores enemigos del progreso en la enseñanza lo constituyen quienes fácilmente *reforman todo, superficializándolo todo.* — Y una de nuestras debilidades está en *reformar antes de formar* y entonces, *se deforma* lo que de algún modo iba formándose... *En la vida sólo cuenta para siempre lo que con ella avanza siempre.* Más que reformas que por un lado todo lo niegue y por otro todo lo acepte, la enseñanza requiere constantes mejoramientos. — Nada se cambia de golpe en la vida del espíritu. Y sin interior ¿qué es el exterior? — *Toda sana evolución va de dentro hacia afuera, de abajo arriba.* — He ahí una observación del filósofo Höffding, que debe tenerse presente cuando se trata de reformas.

En definitiva, tres son los fines de la enseñanza: 1.o, favorecer el desarrollo, en el orden de los valores, de lo dado en la naturaleza humana; 2.o, complementar la naturaleza; 3.o, corregirla...

¿Predominio de las Ciencias, predominio de la Filosofía, predominio de las Artes, predominio de la Religión?... Todo crecerá purificándose recíprocamente más que obstaculizándose, aunque la Historia, a veces, enseñe otra cosa. — Existe ahí lo que se muestra, lo que se demuestra y lo que ni se muestra ni demuestra. — En unos prevalecerá el espíritu científico-filosófico; en otros, el artístico o el religioso. — Es ilusoria la completa absorción del todo por la parte. — En la mayor diversidad de tendencias prospera la grandeza del hombre y de los pueblos. — Quienes creen en un *Ser Supremo* podrán sentirse superiores a quienes no creen; y quienes no creen podrán sentirse superiores a los que creen. — Los primeros se considerarán poseedores de una sensibilidad, de una gracia, de un don, de una intuición, de una revelación de que carecerían los segundos; y éstos estimarán que su razón es más fuerte, su mentalidad más recia, su crítica más exigente, su espíritu más libre...

¡Cuidémonos de comparar el todo por un aspecto o de comparar lo incomparable y de juzgar como superior o inferior lo diferente y nada más!

Volviendo a Sócrates, enseñó Arcecilas en la Academia de Platón, que *nada debe afirmarse dogmáticamente.* — Esta enseñanza nunca dejará de ser actual, porque *siempre habrá afirmaciones dogmáticas aun en los más antidogmáticos.* — Hay que distinguir en ellas lo psicológico (grados de convicción) de lo lógico y real (grados de verdad).

Ignoramos si existen cuestiones que, como lo creyera Pascal, careciendo de pruebas es como no carecen de sentido; pero "no se puede despertar antes que los ojos estén de regreso"... Para cada uno de nosotros no hay nada más verdadero que lo dado en la propia experiencia y lo que no es real funciona mentalmente como si fuera. — Quien observe mal, aunque razone bien, incurrirá en errores, de igual modo que quien observe bien y razone mal.

Cuando se razona bien y se observa mal, la Razón es defraudada por la observación y el razonar bien se convierte en la manera más eficaz de propagar y perpetuar el error; cuando se observa bien y se razona mal, la observación es defraudada por la Razón, pero el mal es menor, pues el falso razonamiento no destruye los hechos bien observados. — Entonces, más que propagarse un error, se retarda el avance de una verdad.

W. James reaccionó con profundo espíritu filosófico contra el olvido de la experiencia en interés del sistema. — Y Whitehead reacciona con exceso contra el exceso de James, al sostener que la concentración del pensamiento en los simples hechos *es la supremacía del desierto*... Un notable pensador ruso, Chestov, se vuelve contra la Ciencia porque excluye los hechos que no se repiten o desconoce la experiencia cuyo testimonio sea el de un sólo individuo. — Siente antipatía por las "verdades con credenciales" y gran simpatía por todo lo singular. — Arduo problema es el de la valoración gnoseológica de la singularidad. — Pero la ver-

dadera Ciencia de ningún modo niega lo que no es Ciencia. — En el fondo, *niega una sola cosa: lo que la niega.*

Hay una profunda exigencia de verdad en la vida del espíritu como de realidad objetiva en la vida de la acción. — Sin embargo, nuestra vida mental es más de creencias y certezas que de verdades, dudas y problemas. — En una incontenible *tendencia a absolutizar,* sobreviven aquellas como signos subjetivos de la verdad, sin serlo. — La mayoría se impacienta con la duda y el silencio y busca respuestas categóricas. — Parecería que se prefiriera, en estado semiconsciente, una ilusión de seguridad al riesgo de convencerse de las ilusiones. — Se confunden, entonces, las creencias y las certezas con la conciencia de la verdad y de alguna manera son *sus equivalentes psicológicos y sus opuestos lógicos.*

Los mismos problemas no son igualmente problemas para todos y hay quienes encuentran soluciones que para otros no son soluciones. —Eso ocurrió, ocurre y ocurrirá siempre. — ¿Quién es el que no comprende? Siempre, el otro... He ahí el resumen de muchas polémicas. — Pero a los hombres por temperamento polemistas no les importa los resultados. He ahí su historia, tan breve como aquel resumen.

Fácil es ver el dogmatismo en los otros; difícil es advertirlo en sí mismo. — Quien sienta la fuerza de una verdad estará psicológicamente poseído por ella y la afirmará como un dogma. — Nadie pensará que es sincero quien diga poseer una verdad absoluta y no experimente un profundo cambio psicológico a consecuencia de ella. — Creer, no creer o dudar tratándose de nuestro destino, vale a decir, de lo que más nos importa, apareja psicologías tan distintas, si no es pura superficialidad, que tienen que acusarse de un modo notable en la vida de los hombres... El dogmatismo puede ser signo de sinceridad, aun cuando no lo sea de la verdad.

La tendencia al dogmatismo es inherente al espíritu humano y también la tendencia al libre pensamiento. — Las dos coexisten y alternan en su predominio. — En el mo-

mento en que se vive una pseudo-evidencia, en nada se distingue de una verdadera evidencia. — Luego... luego es otra psicología y en las cuestiones trascendentes se carece de la experiencia de las dos psicologías. — Unos transpondrán la cautela de lo no trascendente a lo trascendente y otros prescindirán de ella, sea sin crítica, sea con la crítica de que la experiencia de lo intrascendente de nada vale para lo trascendente y la transposición pecaría de inadecuada actitud mental.

De las dos tendencias, la dogmática y la del pensamiento libre, la primera en lugar de la segunda es la que más caracteriza al adulto en sus relaciones con el niño. — Por la manera como responde a sus preguntas y por las constantes imposiciones y procederes, se le va habituando a un hermético dogmatismo más bien que a una atmósfera de libertad y de justa valoración. — Somos pocos leales a los ojos nuevos y asombrados del niño. — *Nos cree todo* y no sentimos la gran responsabilidad de lo que le hacemos creer. — Por otra parte, al no dar importancia a lo que dice el niño, olvidamos que en él no sólo hablan los pocos años, sino también habla la vida desde su profundidad creadora, que no tiene edad y es más que la experiencia. — Mala, malísima excusa es responder de cualqiuer modo amparándose en que el niño no entiende... En todos los casos, lo difícil hay que tratarlo como difícil, no como fácil, que sería falsearlo.

Un niño pregunta ¿existe Dios?... Se reflexiona antes de contestarle. — El niño advierte las dificultades por el silencio. — Se procura tener presente la experiencia integral y se le dice que su pregunta encierra problemas que preocupan al hombre desde hace siglos, que hay quienes destinaron lo mejor de la vida a esclarecerlos, que existen grandes obras en las cuales se trata de ellos, se le muestra algunas de esas obras y se leen algunos pasajes, se le habla de la experiencia mística y que se descubre un sentimiento del misterio aun en los más escépticos, sentimiento sin expresión o expresado en actitudes, símbolos, imágenes, conceptos, dogmas o

en formas diversas del Arte, se le advierte que acaso nadie pueda dar una respuesta definitiva para otro en problemas de tal trascendencia aun cuando se la diera para sí mismo, que hay quienes creen en Dios por simple revelación, como la de abrir los ojos y ver, que otros con igual convicción intuitiva lo niegan, se discurre sobre el valor de los hechos positivos y negativos, de la evidencia y de la ilusión de evidencia, se observa que unos aprenden a creer en Dios desde niños y otros, también desde niños, aprenden a no creer, que hay quienes llegan a la creencia por pruebas y quienes la resisten también por pruebas, que para algunos, una o pocas pruebas bastan, sin agregar nada a su convencimiento todas las demás y para otros, todas las pruebas no prueban nada, se hace notar que hay quienes creen sin querer creer, quienes quieren creer y pueden y quienes quieren creer y no pueden, que hay quienes dudan con o sin alternancia de creencia y negación, que hay quienes primero niegan y luego creen por circunstancias vitales en parte conocidas y en mucho desconocidas, y al revés, que hay quienes evolucionan de la creencia a la duda... que no todos entienden lo mismo cuando se trata de Dios, que cuestiones de esa naturaleza deben ser repensadas a medida que crecemos en experiencia y cultura para vivirlas en los planos superiores del espíritu, mantenernos sinceros con nosotros mismos y con los demás y así *la libre adhesión a una creencia prevalecerá sobre la creencia-hábito* y de ese modo, no comprometiendo la libertad en creer, no creer o dudar, la ética de la creencia, de la no creencia y de la duda no pierde su alta significación, aun admitiendo que "el Bien sólo es absolutamente real en cuanto es portador de la vida eterna". — La idea de eternidad y perfección de otra vida debe conducirnos a agregar y no a quitar valor a esta vida cuya realidad más precisa se encuentra todavía inmersa en el mayor de los misterios.

La nada absoluta es absolutamente inconcebible y la eternidad solo podría ser concebida por un ser eterno, si concebir supone presencia mental de lo concebido. — Pero ni lo concebible ni aun lo *concienciable* es el límite de la realidad.

Existe una absoluta autonomía de la fe en su objeto supremo: la salvación en la inmortalidad, sea real o ficticia, pero que en la esperanza se vive como si fuera real. — Ese equivalente psicológico de la realidad en la creencia no autoriza la transposición de la absoluta autonomía de la fe a los problemas metafísicos ni la desvalorización de esta nuestra vida que es, precisamente, la que se quiere salvar.

San Anselmo, en el *Proslogion,* hace esta aclaración: "no trato de entender para creer, sino que creo para entender". — Es la fórmula de San Agustín y, como lo anota Roger P. Labrousse, de la alta edad media (*credo ut intelligam*). — Pero en San Anselmo la fe va también en busca del entendimiento. — El mismo nos dice que escribió un opúsculo "desde el punto de vista de alguien que se esfuerza por elevar su mente a la contemplación de Dios y que trata de entender lo que cree". (1). — Cierto es que tratar de entender lo que se cree no es fundar la creencia en el entendimiento y tampoco es fundar el entendimiento en la creencia creer para entender.

No hay que precipitar creencias ni esceptismos. — Sólo urge tomar partido por lo que vale y respetando las discrepancias en el plano de los valores, atenerse a una libre adhesión de un yo autártico. — *Poca creencia, poca duda y poca verdad son para sí mismo las que se reciben acabadas.* — Cada uno tiene que elaborar las suyas de acuerdo con sus vivencias y sus exigencias mentales, salvo las que hay que adelantar como biofilaxia, y aun esas han de ser removidas en el creciente proceso de la experiencia y la cultura.

¿Soberbia y vanidad? — Nó, sinceridad, que no siempre es humildad, ciertamente, pero tampoco soberbia y vanidad.

¿Y en las afirmaciones dogmáticas?... No es respuesta de creyente; ni de incrédulo; ni *dogmatización de la duda*: es respuesta de lealtad absoluta en la que se tiene en cuen-

---

(1) Véase San Anselmo de Canterbury, La Razón y la Fe. — Ed. Yerba Buena. — 1945.

ta la experiencia humana integral en lo que no puede desecharse como falsa para siempre y para todos. — ¿Hay otra manera de situarse en el mismo vértice del ángulo de las mayores posibilidades?

Lejos estamos de una evasión en problemas capitalísimos ni de una distracción como la de aquel profesor de Filosofía que, luego de apasionadas discusiones de sus alumnos sobre la existencia de Dios, aconsejó, según su habitual prudencia, que se atuvieran al término medio!...

El alejamiento de un absurdo no debe ser con caída a otro absurdo y así ocuriría si de la actitud anterior se pasase a una actitud semejante a la del enfermo de Hedenberg que en un trance de su vida interpretó las ocho campanadas de un reloj como mandato irresistible de conversión religiosa.

Existen varias categorías de problemas con respecto a su evolución (o a la evolución de nuestra conciencia de la problematicidad): 1.o, los que esencialmente conservan su sentido original; 2.o, los que cambian de sentido; 3.o, los que tenían o parecía que tenían sentido y carecen de él desde su planteamiento o lo pierden luego; 4.o, los que parecían insolubles y son solubles, por lo menos en eso que se creía insoluble; 5.o, los que al revés, se creen resueltos y se descubre que no lo están; 6.o, los que carecían de sentido o su sentido era dudoso y lo adquieren de modo inesperado.

El pedagogo debe estar siempre atento a cinco cuestiones fundamentales: a) la de los orígenes; b) la de las causas; c) la de la finalidad; d), la del desarrollo de las aptitudes; e), la de la valoración.

En el niño, los problemas más arduos y los más solubles suelen tener un mismo umbral de percepción, y aunque es *un disparador de porqués,* se conforma muy pronto con las respuestas que se le da. — Son raros los espíritus exigentes. — En general, no discrimina bien entre soluciones rigurosas y las que no lo son, habiendo salido ya, se comprende, de la edad llamada prelógica. — Mayor es la tendencia a explicarse el mundo por la magia que por el prin-

cipio de causalidad. — Y es un grave error creer que la educación en este principio contraríe el desarrollo de la imaginación. — Perjudicial sería este desarrollo si impidiese aquella educación. — Pero se puede y se debe atender celosamente lo uno y lo otro. — Luego, prevalecerá lo que tiene que prevalecer según el temperamento y motivos vitales que escapan a toda previsión. — De experimento en experimento el niño adquiere conciencia y exigencia del principio de causalidad. — Sin la experimentación nunca lo vivirá en su real valor. — Y en ella, la imaginación también participa y desempeña importantísimo papel.

Traerse el porvenir en el juego de las posibilidades es como tirar la red en las aguas calmas de la eternidad, y experimentar es recoger lo que viene en esa red, con el acompañamiento musical de la emoción, que no siempre traduce triunfo o alegría. — Y al hacer aparecer o desaparecer los fenómenos en el escenario del Laboratorio, el experimentador, hombre o niño, confina con el prestidigitador y el dramaturgo, tras el encanto de la ilusión que sigue a la verdad como un mirasol del alma.

Los métodos, procedimientos y técnicas de investigación, o sea, maneras superiores de aprender, y por tanto, maneras superiores de enseñar, si contienen el juego espontáneo es siempre para darle un más amplio y seguro dominio de los problemas, una mejor libertad y una originalidad más profunda. — Son medios y no fines en sí, que no excluyen los otros medios. — Corrigen desviaciones, animando con nuevos poderes.

Corregir lo que hacen los alumnos, es fácil; animarlos, no es tan fácil, pero tampoco tan difícil... Lo realmente difícil es *corregir animando* y obtener el crecimiento de la libertad y de la originalidad en el dominio de los valores.

No se enseña bien muchísimas cosas importantes (y enseñar bien es sobre todo *enseñar a aprender*) si no es investigando. — *La verdad sin su investigación es psicológica y pedagógicamente considerada, poca verdad.* — Las Ciencias deben enseñarse con sus propios métodos, o sea, los de la in-

vestigación; y *la Filosofía no puede enseñarse más que de una manera: filosofando...*

La Ciencia postula —y es su gran postulado si no es evidente— la existencia de un mundo real. — La Filosofía se esfuerza por no postular nada, pero si no postula la existencia de un mundo real, lo admite como evidente, o *postula no postular*... ¿Será exigencia y no postulado?; quizá, pero lo mismo cabría preguntarse en el caso de la Ciencia. — ¿Cuándo los datos de la intuición tienen que ser superados por una elaboración racional y cuándo la razón ha de quedar reducida a silencio por la directa evidencia de la intuición? —He ahí un gran problema que no se puede resolver de una vez por todas, y por consiguiente, exige dilucidarse de continuo en el pensamiento concreto, en el cual son inevitables las disidencias.

Al niño y al joven hay que educarlos en un amplio horizonte de lealtad, para que a su tiempo se autodeterminen en las cuestiones en que existe diversidad de actitudes buenas. — Por suerte, en la práctica coinciden bastante los preceptos morales, aunque difieran mucho sus fundamentos según las doctrinas filosóficas y religiosas. — Necesario es, naturalmente, distinguir *lo que siempre es moral, lo que nunca es moral y lo que puede o no ser moral,* conforme a las circunstancias.

Se ha creado una psicología tan poco sincera en el aula que en ella suelen enfrentarse *uno que nunca confiesa que no sabe* (el maestro, el profesor) y *otro que nunca confiesa que no entiende* (el alumno), por falsa censura del primero más bien que por inconciencia de no haber comprendido. — Si la Pedagogía condujera a eso, *lo primero que habría que suprimir de la enseñanza sería la Pedagogía...*

Pero no le atribuyamos artificios cuyo origen es otro y procuremos reconquistar, en el aula, la naturalidad, la sencillez, la sinceridad. — Donde no hay confianza no hay confidencia y donde no hay confidencia no se conoce al alumno en muchos de sus aspectos y difícilmente se cumplen ciertos fines importantes de la educación.

Todo plan bien meditado —y la meditación aquí ha de comprender la experiencia— no excluye lo que no puede ser objeto de planificación. — Por más planes y previsiones que se tengan, siempre existe un ancho margen para la *aventura pedagógica,* para la inspiración, para la intuición, para lo inesperado, para la sorpresa... Los métodos y planes no deben disminuir, sino al contrario han de *aumentar la libertad creadora.* — Son instrumentos de trabajo para *la vitalización de la cultura* y la *revelación y crecimiento de la originalidad.* Todo no se puede planificar, psicologizar, pedagogizar... y es una gran suerte; pero también es una gran suerte que en la Vida todo no sea imprevisible y aventura.

Es necesario defenderse de la rutina sin entregarse a una actividad caótica. — Se necesita la unidad de métodos y de planes para la conquista de fines preestablecidos, a la par que la diversidad de tácticas, de improvisadas estrategias y de escapes, pues esas travesuras pueden ser la iniciación de nuevos caminos. — No se trata de andar sólo por los caminos ni sólo fuera de ellos. — Las dos experiencias son imprescindibles e importantes.

La enseñanza es obra de coordinación de fines generales y labor concreta. — Puede haber una loca desproporción entre los ideales y la realidad y también una discordancia entre los propósitos y los resultados, con la ilusión de frutos maduros. — A ese desacuerdo entre la idea y la acción en la práctica docente es a lo que hemos llamado *apraxia pedagógica.* — Tiende a evitarla, precisamente, el desenvolvimiento de los fines en planes que permitan la apreciación de la trayectoria hacia ideales precisos. — No se puede confiar todo a planes, claro está, pero tampoco se puede confiar todo a la intuición e inspiración pedagógica. — Insistamos, *hay que superar dos cosas: la rutina y la improvisación,* aunque no sea o por no ser posible dejarlas fuera de la vida... Se necesita la innovación y la repetición, la unidad y la plasticidad de lo vital, en la escuela como fuera de la escuela. Pero no confundamos improvisación con invención.

Acción dirigida por la idea... Como el discóbolo que tiró la Luna, exista o no exista, la Luna sigue rodando en el círculo máximo del cielo, así la idea tira el disco por la vida y la recta línea de acción que va trazando su curva, nadie puede borrarla y si bien el discóbolo dirige el disco en todo lo que el impulso acierta a desenvolver su intención, el disco se lleva tras de sí al discóbolo en todo lo que la acción no desenvuelve la intención...

Mejor que tener un método o un plan no es carecer de él, sino tener muchos métodos, muchos planes. — La única manera de superarlos en la diaria labor de la enseñanza, es dominarlos como positivo recurso para moverse bien incluso sin método ni plan en la permanencia docente, no sólo en el episodio. — La flexibilidad por multiplicidad metodológica es lo que más favorece la iniciativa de valor, la innovación fecunda, la experiencia en virtud de los fines educativos superiores. *Es una gran ilusión creer que la ausencia de todo método y de todo plan es una garantía contra la rutina: en general, quienes carecen de métodos y de planes son los que se rutinizan más pronto y más rígidamente, en la enseñanza como en la Vida.*

La reforma más de fondo nunca es radical en todo ni puede reformarse todo simultáneamente. — Si todo es perfectible, no todo lo que existe es malo y *progresar de veras es tanto innovación como conservación de lo que vale.* — ¿Por dónde hay que comenzar una reforma de la enseñanza? — Por un lado, la enseñanza primaria es el fundamento de toda enseñanza ulterior, por otro, la preparación del maestro es la base de la enseñanza primaria y como los maestros se preparan con profesores, la preparación de éstos sería el punto inicial de toda reforma de la enseñanza. — Lo primero en dicha reforma es, a juicio del ilustre profesor Lipschütz, la reforma universitaria, sin la cual todas las tentativas de perfeccionar la enseñanza primaria y secundaria que-

darían frustradas y *fracasarían con necesidad absoluta* (palabras textuales del autor, subrayadas por nosotros) (1). — Pero si bien es verdad que para algunas reformas existen exigencias previas, también es cierto que siempre hay algo y algo importante que puede mejorarse, empezando por cualquier grado o plano de la enseñanza. Sin negar la significación de bruscas mutaciones en la vida del espíritu, no es en puridad una reforma la que comienza de súbito y de súbito termina. — Aun cuando se presente como revolucionándolo todo, no existe reforma sin un sostenido mejoramiento progresivo.

Esperar que se resuelva del todo un problema pedagógico de alguna trascendencia para emprender la solución de otros, es una manera de inhibir el progreso: quizás ningún problema pedagógico de importancia se resuelva totalmente y para siempre teniendo, no obstante, muchas soluciones satisfactorias.

El proceso formativo de los profesores es capital.

Poca ha sido nuestra preocupación en esto. — Pero el origen de los profesores no conviene que sea único: el de la preparación sobre la base de un programa especialmente destinado a ellos. — Más ventajoso es la diversidad de orígenes que el ceñirse a una estricta carrera de profesor. — Esta debe existir siempre que se permita un concurso abierto y se decida el nombramiento de acuerdo con los méritos, las obras —que es exponente de aptitud y esfuerzo— la orientación de la propia vida, la seguridad moral, la capacidad para la función y la dignidad de la persona. — Restringir la elección de profesores a un sistema cerrado de carrera docente, es disminuir en vez de aumentar las posibilidades de mejoramiento de la enseñanza.

Por la experimentación a la reforma... ése parecería ser el único proceder sensato. — La experimentación en Pe-

(1) La Organización de la Universidad y la Investigación científica. — Editorial Nacimiento. — Santiago de Chile, 1943.

dagogía comprende cinco capítulos: 1.o, la pura experimentación pedagógica; 2.o, la experimentación psicopedagógica; 3.o, la pura experimentación psicológica; 4.o, la pedagogía de la experimentación; y 5.o, el valor pedagógico de la experimentación... De todo eso se obtienen datos más o menos valiosos para una seria reforma de la enseñanza; pero no es exacto que todo mejoramiento esté condicionado a experimentos previos. — *En la enseñanza, la experimentación más importante es la enseñanza misma, o sea, la experimentación pedagógica directa.* Hay que saber que sólo por la experimentación se ilumina el principio de causalidad y que donde termine la experimentación termina, como conocimiento, la Pedagogía causal. — Pero también hay que saber que si existen formas de experiencia que únicamente se alcanzan con el experimento, hay otras *formas de experiencia que no son ni pueden ser objeto de experimentación.*

En la experimentación pedagógica, muy difícil es precisar con exactitud los hechos que corresponden al experimento y más difícil todavía establecer *su doble causalidad: la de la causa final y la de la causa eficiente...* Muchos mundos interfieren y nunca se logra experimentar en sistema cerrado, como en Química, como en Física, como Fisiología, o razonar con sistemas cerrados, como en la Mecánica Celeste (en el sistema solar se calcula la existencia de un planeta, de su órbita y cambios prescindiendo de todas las galaxias).

Esas penurias en el esfuerzo para ver clara y distintamente los resultados de la experimentación no aparecen en muchísimos libros de ensayos pedagógicos. — Se queda uno asombrado de cómo al pasar la realidad a través de la pluma, nada o casi nada llega al papel de aquellas penosas imprecisiones, inseguridades, fracasos y dudas inquietantes... Entonces, la fabulación, que puede ser inconsciente, saca al hombre de donde en verdad no veía nada claro y lo pone en el mediodía de la afirmación...

En sentido muy general, una pregunta dirigida con intención de inquirir algo, que no se hace en procura de un dato o de una cosa extraña al sujeto a quien se le interroga, una

pregunta cuya intención es averiguar como reacciona el sujeto según el contenido y la forma de la misma, o según el contenido solo, o la manera, nada más, una pregunta con intención exploradora es ya un experimento, que no por rudimentario deja de tener importancia y a veces es grande: la palabra se emplea aquí como un reactivo del espíritu y el experimento con ella realizado puede ser psicológico, pedagógico, moral, todo eso u otra cosa.

Con la palabra el hombre estaría experimentando siempre, si siempre hubiera en él la intención del experimento...

Saber usar de la palabra en Pedagogía no es tan sencillo como parece y es de primordial importancia en la experimentación pedagógica y en la enseñanza toda. — Ningún maestro ha de olvidar el ejemplo de Sócrates, mago en el arte difícil de explorar el alma de los otros con la palabra como único reactivo. — Pero *la Pedagogía que no la supere, es poco pedagógica.*

Toda experimentación pedagógica de planes y métodos se resuelve, a la postre, en innumerables experimentos que se suceden en un clima espiritual característico, con unidad de propósitos y de realización. — Hay que tener en cuenta el espíritu que preside el trabajo escolar, los resultados inmediatos y remotos, lo examinable y lo no examinable, pero perceptible, lo que puede apreciarse en el día y lo que no puede apreciarse sino después de un tiempo más o menos largo, lo que se revela en los niños presentes y lo que no se acusa sino en su porvenir o en el sucederse de varias generaciones... lo que mejora una manera del hombre y lo que mejora la totalidad del hombre, lo que es mejoramiento transitorio y lo que dura toda la vida de una persona, lo que termina en el individuo y lo que trasciende, lo que es de una generación y lo que la sobreexcede.

En la experimentación de planes y métodos, es necesario estar atento a las ideas generales que orientan la práctica, sin desatender los detalles. — Eso es pensar concretamente. — El detalle no hace a la Ciencia, pero sin detalles no hay Ciencia. — *Y la experimentación pedagógica sin espíritu científico no es experimentación ni Pedagogía.*

En el experimento pedagógico no es del todo posible cumplir estrictamente las cuatro exigencias generales de la experimentación científica: 1.o, igualdad de circunstancias para comparar los resultados; 2.o, igualdad de testigos y sujetos con los cuales se experimenta; 3.o, obtención indefinida de pruebas y contrapruebas; 4.o, igualdad de criterio de valoración. — Es cierto que en la más rigurosa experimentación científica las igualdades anteriores no son absolutas, pero indudablemente en Pedagogía el relativismo es mucho mayor.

Las apreciaciones de un plan o de un método que es, como dice Mantovani, creador de tarea docente, varían sobremanera, en lo global, según la participación que cada uno tenga en la vida y de que predomine un criterio religioso, sociológico, artístico, científico o filosófico. — Para la apreciación particular, es más fácil convenir en un mismo criterio. — Una forma de enseñanza aventaja a otra ¿en qué? Concretémonos a esto: las matemáticas en cuanto demostración y las matemáticas en cuanto comprobación. — Si el criterio pedagógico es la facilidad con que los niños aprenden, se concluirá que la enseñanza de las matemáticas por comprobación es superior a su enseñanza por demostración (en lo que las matemáticas pueden comprobarse). — Particularicemos más. — Supongamos que se trata de enseñar las propiedades de una figura geométrica, por ejemplo, de las relaciones entre el cuadrado de la hipotenusa y los cuadrados de los catetos de un triángulo rectángulo. — Existen muchísimas maneras de evidenciarlo por comprobación y por demostración (evidencia directa, intuitiva y evidencia indirecta, racional). — La primera no exige esfuerzo: se comprende con solo abrir los ojos y contar cuadrados de áreas iguales dentro de cuadrados de áreas desiguales. — Es exacto y a todos comprensible. — No se pierde tiempo. — Ningún niño se retrasa. — Pero ¿qué valor educativo tiene ese y otros procedimientos análogos? — Por sí mismo, nulo... Idéntico ejercicio hace constantemente el alumno, contando en vez de cuadrados, objetos cualesquiera.

Los métodos de demostración, que llevan a la evidencia por el razonamiento, que requieren esfuerzo, concentración... indudablemente tienen mucho más valor educativo, y lo podemos afirmar categóricamente aunque el criterio de lo educativo sea complejo, impreciso y vago, aunque no se pueda definir bien qué es lo educativo.

Si tuviéramos que elegir entre un procedimiento que lleva más pronto a adquirir una noción o a hacer algo, que lleva más pronto a aprender una determinada cosa a todos o a la mayoría de los alumnos, y un procedimiento más tardío, que exige más concentración, que es más trabajoso, o sea, si tuviéramos que elegir entre *el más fácil para todos y el más educativo para todos*, naturalmente que nos inclinaríamos por el último (por el más educativo para todos). — Sin embargo, conviene seguir aquí el criterio del niño elevado a criterio filosófico por Platón... *"Si me dan para elegir entre dos cosas buenas, hago lo que el niño: me quedo con las dos"*. — En el fondo y casi en la forma, no es otra la respuesta que dió Whitehead a Dewey cuando le preguntó qué método escogía entre el de las Ciencias Biológicas y el de la Físico-matemática: *escojo no escoger*, fué su contestación.

Siempre que se pueda y no carezca de valor hay que procurar la evidencia directa de la realidad, tanto como la de la belleza y el bien... ¿Empezaremos por ella? — ¿Terminaremos en ella?... Un criterio pedagógico corriente es ir de lo fácil a lo difícil o de lo conocido a lo desconocido... Procesos son esos que parecerían los únicos valederos, pero, en general son más lógicos que psicológicos y pedagógicos y no se niega al afirmarse así, lo que hay de lógico en lo pedagógico y de pedagógico en lo lógico.

El procedimiento de *evidenciación directa* nos asegura que llegamos a la comprensión de todos los alumnos, hace *que la convicción sea más profunda* en lo que dicha convicción es legítima e *induce confianza* a las demostraciones y *aumenta el prestigio de la Razón*, con la coincidencia de la evidencia directa y las maneras buenas de razonar.

La evidencia en algunos espíritus aparece por puntos cardinales distintos que en otros. — Recordemos que Leverrier consideró más evidente la prueba matemática de la existencia de Neptuno que la observación directa... Y es curioso, a parte de la ley de Newton que le servía de fundamento, necesitó observar catálogos astronómicos para precisar la posición del nuevo astro... El descubrimiento fué matemático, pero sobre la base de la experiencia. — Dos circunstancias le fueron favorables: el momento en que se puso a calcular (cuando Neptuno estaba aproximadamente en la prolongación de la línea que iba del Sol a Urano) y la lentitud de los movimientos de traslación de Neptuno... Así se explica que siendo inexactos los cálculos de Leverrier, acertó, con solo un grado de error, en la posición de Neptuno, que a los pocos días, desde Berlín, observara Galle, asombrado en el silencio luminoso del telescopio: el razonamiento y la intuición sensible se encontraron en la realidad hasta entonces oculta al hombre.

Al experimentar acerca del valor pedagógico de los procedimientos fáciles, de directa evidencia, y de los procedimientos de mayor valor educativo, que exigen más esfuerzo y tiempo, hay que tener presente, 1.o, que a veces conviene dejar para el fin la evidencia directa, porque presentada al comienzo pueden perder interés las demostraciones, sucediendo algo similar a lo que sucede cuando se conoce el desenlace de una novela; 2.o, que debe recurrirse a muchos procedimientos, nunca a uno solo, porque así aun cuando se ignore la psicología de cada alumno, se dirige a todos ellos según sus poderes espirituales; 3.o, que la ventaja educativa por sí sola no siempre debe primar en las preferencias de uno u otro procedimiento para una determinada enseñanza (hay que pensar si el tiempo que requiere no excluye otros ejercicios de efectos educativos distintos y más convenientes para el desenvolvimiento total de la personalidad).

El autor casi siempre se confiesa un tanto pecador y busca con quien o con quienes compartir su culpa. Diremos

ahora que nunca hubiésemos entregado para su publicación este volumen de temas psicológicos y pedagógicos compuesto de conferencias, (1) sin la insistente reclamación de maestros amigos, constituídos en comité y a quienes se deben los primeros ensayos (aunque parciales, sostenidos durante muchos años) de labor escolar según las orientaciones de las mencionadas conferencias, orientaciones que no se pueden cumplir bien si se carece de iniciativa y no se es estudioso. — Agradecerles es poco, pero este poco es testimonio de mucho. — También expresamos nuestro agradecimiento al H. Consejo de Enseñanza que auspició nuestro cursillo y otros, que permitió ciertas innovaciones en algunas escuelas, a pesar de no haberse obtenido la libertad suficiente y los medios adecuados para una reorganización escolar más de fondo, que recoge, en fin, en la *Enciclopedia* los estudios que hoy se publican. — Del señor Director, Arq. Carlos Pérez Montero y de los consejeros Dr. Emilio Oribe, Dr. Enrique Mochó y Agustín Ferreiro, hacemos mención especial, porque son, de aquel Consejo, quienes más se interesaron. — Sobre todo el poeta del *Nous*, a propósito de quien hemos escrito en otra oportunidad lo que aquí recordamos como homenaje que en nosotros no se desvanece:

El poeta es un sabio de la forma y ésta, la expresión de la profundidad, la profundidad misma en el preciso momento en que se ilumina.

Para los niños, los poetas y los sabios, la conciencia va penetrando el mundo de asombro en asombro. — Quien no sienta el estremecimiento de la sorpresa en todo lo que le rodea —y el hombre está hecho de milagros científicos— es un desatento de la vida y no podrá comprender al niño en su ávida ascensión espiritual.

Emilio Oribe es un poeta y toda calificación tiende al barroco en la línea pura de la gloria... El mejor elogio d

(1) No se incluyen aquí todas las conferencias pronunciadas, algunas el año 1921; entre otras, faltan las relativas a los tránsitos entre el hogar y la escuela, primera y segunda enseñanza, etc.

este hombre que ahora nos preocupa es el no necesitar ningún adjetivo: sólo se llega al triunfo del propio nombre, a su reconquista a través de las hipérboles, cuando él es el vértice del elogio de sí mismo, cuando deriven de él los adjetivos.

Emilio Oribe está en el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal y está bien allí, como en todo centro orientador de la cultura, sea cual sea su grado de elevación (y en la enseñanza no hay que olvidarse nunca de la elevación). De él no quedarán discursos pedagógicos, pero sí actitudes y meditaciones, ejemplario de cultura, de fina inteligencia, de belleza y de bien que en magnífico consorcio trabajan en silencio: es la profundidad oscura que gesta la forma iluminada de la vida.

CLEMENTE ESTABLE.

Pedagogía de presión normativa y Pedagogía de la personalidad y de la vocación. (1)

La mayor majestad de la Vida es silencio... La palabra tiene por principal función conducirnos al mundo sin palabras del alma. Pero hay tres silencios: el de la ocultación, de la *presente huída,* el de la negatividad, de la "nihilización" y el de la permanencia, crecimiento y creación. Lo que suena vale por lo que es en el *silencio vital* del espíritu... Comienza a sonar en su voz la mente del que habla. Ignoramos con que ventura de silencio. Sabemos la aventura...

Cuatro son las preguntas esenciales del hombre en vista de sí mismo, que por el niño golpean en la frente del maestro: 1.o, ¿quién soy?; 2.o, ¿qué quiero ser?; 3.o, ¿qué puedo ser?; 4.o, ¿qué debo ser? Y con el ser, el quehacer... Ninguna de las cuatro tiene respuesta definitiva ni que anticipe la experiencia individual y para todas no hay una, sino muchas respuestas.

El *¿qué quiero ser?* se da inmediatamente a la conciencia o es, por naturaleza, consciente, pero ni único ni inequívoco y está condicionado por *quién soy, qué puedo ser* y *qué debo ser,* en cuanto trasciende el mero verbo y el puro deseo.

El conocimiento es menos que la experiencia y la experiencia es menos que la realidad y la realidad no es todo. .

La realidad sola no basta, aunque se le aprehendiera íntegramente; y la sola idealidad es un imposible: la Vida

---

(1) Los estudios que hoy publicamos fueron motivos de conferencias patrocinadas por la Sociedad de Pedagogía (1931) y por el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal (1943).

se nos revela como una tupida trama de realidades e idealidades y puede la ilusión ser tan fuerte que parezca realidad y la realidad tan bella que parezca ilusión...

Hay en la vida otra cosa y más, muchísimo más no sólo de lo que sabemos, sino también de lo que imaginamos. De *ese más* florecen los milagros, anuncio del misterio, aun para aquellos que, como el poeta de Arezzo, viven en el dolor y mueren en la esperanza...

Además de lo que le sale por su espontánea manera de ser, tiene el pedagogo que percibir la realidad y proyectarla en la idealidad, examinando las posibilidades. De la Psicología, de otras disciplinas y de su propia experiencia *aprende algo de lo que se es* y *de lo que se quiere* (y nunca ha de cerrarse el ser a lo imprevisto, al misterio. a la Metafísica, a la Religión)... De la Moral aprende *lo que se debe.* Y la Pedagogía, promoviendo la realidad hacia la idealidad. le enseña *lo que se puede.* En esto, hay que tener presente que ocurre creer que no se puede lo que se puede y que se puede lo que no se puede. Se pierde más con lo primero que con lo segundo: creer que no se puede lo que se puede, disminuye al hombre; creer que se puede lo que no se puede, a veces ocasiona daños, es cierto, pero en esa creencia hay también ventura, pues tentando lo imposible se descubre que muchísimos imposibles no lo son más que aparentemente y gracias a esa intrepidez, se ponen en juego fuerzas ocultas que conducen a conquistas inesperadas y a un más hondo descubrimiento de sí mismo, en todo caso, se gana no sufrir la parálisis de lo imposible. En la duda, si no se arriesga la vida, lo mejor no es abstenerse, sino probarse y así la aventura no es siempre extraña a la ventura. Ahora, hay que saber que aquí la cordura y la locura se tocan y es de suma dificultad distinguirlas bien en esa tangencia...

El hombre conoce mejor sus ideales que su realidad. Y por mucho tiempo prevaleció en Pedagogía lo que se debe sobre lo que se es y lo que se puede. Hubo una *Pedagogía de presión normativa,* de la que nunca se podrá salir del todo.

Para que el *debe ser* opere en la vida concreta, mejorándola, tiene que insertarse en su realidad integral por algún lado o surgir de ella de algún modo. No hay obligación de *un se debe que no se puede*, o sea, de *un se debe totalmente fuera de la vida... El fin primero de la vida es vivirla*. Decimos *el fin primero*, no el fin, como lo afirmara Goethe. Los valores dan sentido a ese fin primero. Y el *fin supremo de la educación es vivir la vida de los valores*. Ahora bien, la infancia, la adolescencia no es sólo un tránsito hacia el hombre: es también un fin en sí. La *Pedagogía de presión normativa* se atiene demasiado a lo puramente formal y exterior, con la ilusión de que el *debe ser* se transforma en *es* por pura imposición... Olvida que *el debe ser no es nada sin el es y pretende obligar como si el es estuviera todo en el debe ser...* Por otra parte, no repara en que las normas cuya necesidad no se siente en la propia intimidad óntica, son de débil eficacia o nulas o provocan reacciones opuestas a las anheladas. El *debe ser* no es un bien del ser más que hipotético para quien no percibe por sí mismo su autoridad y obligación. *Los efectos formativos de la presión normativa* suelen defraudarse con estados de ánimo adversos, actitudes insinceras, evasiones, resentimientos y angustia. La *presión normativa* siempre que sea posible habrá que sustituirla —y grandes serán las ventajas— por una *derivación* de los impulsos que se quieren inhibir para educar. La conciencia de los valores tenderá a hacer afluir hacia el bien el activismo sin objeto, sea cual sea su causa, o que se precipitaría hacia el mal no por fatalidad, sino por ignorancia. De los hábitos que va adquiriendo el niño y el adolescente, dependen sobre todo las formas de vida actuales y futuras: en los hábitos se concretan herencia y educación con la fuerza activa del instinto, aunque no sea de la misma naturaleza. Y la conciencia rectora de los hábitos no se desvela y vigoriza con una *Pedagogía de presión normativa*.

Imponer es maldisponer contra lo mismo que se procura poner en movimiento, en acción, en existencia. Si nunca hay que olvidar los fines —y jamás se olvidan en la teoría,

pero se olvidan demasiado en la práctica— tampoco hay que olvidar al ser *en su viviente totalidad,* para que no se produzca una loca disociación entre el sujeto y los fines de la enseñanza.

La Pedagogía de las normas abstractas viene de lo ideal al encuentro de lo real; la Pedagogía de la personalidad, va de lo real al encuentro de lo ideal. De hecho nos movemos en las dos direcciones. Por empeñarse en seguir una sola, se sobrestima ya la realidad, ya la idealidad, provocándose un perjuicdial *desequilibrio entre lo que se es, lo que se quiere, lo que se debe y lo que se puede.*

No es del hombre la perfección, pero sí la *perfectibilidad.* La ardentía por la primera lleva a omitir *lo que se es totalizando el ser en lo que debe ser.* Y está escrito: "el ser solo es por lo que ha de ser"... Pero todo lo que ya es en el ser no carece de valores. Si el debe ser no pierde significación en la vida hay que atribuirlo a que *puede ser* por lo menos parcialmente. ¡Quizás cuánto del ser actual *fué debe ser!*... Sería el más traidor de los destinos que se invalidara *el debe ser* al convertirse *en es.*

Por más realista que sea la Pedagogía, tendrá que responder a exigencias idealistas. Más aún: sin responder a exigencias idealistas no será del todo realista. Pero la *presión normativa* expone al niño a perturbaciones psíquicas por la constante censura y forzado replegamiento de la actividad espontánea. Según las revelaciones psicoanalistas —y está en las nociones primarias de la obra de Freud— si el yo se ve constreñido y obligado a reconocer su debilidad, "estalla la angustia: angustia material frente al mundo exterior, angustia moral frente al *super-yo* y angustia neurótica frente a la fuerza de las pasiones en *el ello*"... El pedagogo ha de convivir con sus alumnos sin que su presencia apareje sumisión ni provoque rebeldía... Existen casos en los cuales la *coerción* es necesaria, pero hay que apresurarse a sustituirla por la aspiración, por la atracción, por la conciencia de los valores. En esa estrategia se acusa *lo pedagógico* (no sólo en ella, se entiende).

Se ha sostenido que educar es preparar para la realiza-

ción del destino que el educador juzga mejor para sí. Cellérier (1) señala como carácter común a toda Pedagogía positiva *la preparación del niño para realizar, en lo posible, el ideal humano concebido por su maestro...* La idealidad no dejaría ver la realidad, en vez de iluminarla para su más clara percepción.

La Pedagogía ha de compulsar una doble realidad y una doble idealidad humanas: la realidad y la idealidad genérica "hombre"; la realidad y la idealidad propias del individuo, de la persona.

Los fundamentos de toda Pedagogía son de dos clases: los de la realidad que se vive (realidad-niño, realidad-hombre, realidad social, realidad cósmica...) y la de los fines, total y parcialmente asequibles. Cierto es que "fundamento" tiene más de algo sobre lo que se apoya una cosa y fin más de terminación, de acabamiento... Sin embargo, en Pedagogía como en Moral las causas nunca son extrañas a los fundamentos, ni siquiera las *causas finales,* pues en la una como en la otra (o en la una por la otra, en la Pedagogía por la Moral) prima, en su idealidad, lo francamente teleológico.

De los dos destinos esenciales del hombre, como común, otro personal —aparte los destinos menores de los diversos estadios evolutivos— la Pedagogía ha descuidado siempre, más o menos, los dos: la clásica, el destino vocacional y personal; la moderna, el destino común.

La Pedagogía de presión normativa hizo crisis con la expansión y predominio de dos ideas: *la idea de la personalidad y la idea del desarrollo mental.* Una fórmula sin genio ni ingenio cuyo enunciado sería *tratar al niño como niño, al estudiante como estudiante, al alumno como alumno,* es la que promovió y promueve reiteradas innovaciones pedagógicas... Pero para tratar al niño como niño, al estudiante como estudiante, al alumno como alumno hay que cono-

(1) Méthode de la Science Pedagogique. Revue Philosophique, 36 Année. N.º 10, 1911.

cerlo y volver constantemente a los cautro problemas iniciales sobre *lo que se es, lo que se quiere, lo que se puede y lo que se debe.*

La *Pedagogía de la personalidad* entró en lucha con la *Pedagogía de presión normativa,* por los flancos de la autoridad...

Mucho antes de un serio estudio del niño, se propusieron fines y planes para la enseñanza primaria. Es que la vida obliga a tomar partido en la acción y en la conducta, sin que sea posible una espera en tanto el rumbo y el camino no estén esclarecidos... Por otra parte, en todos los momentos de su evolución, en lo que hay de consciente, el hombre tiende a realizarse, o lo desea, según una imagen que se forja de sí mismo y así van apareciendo normas pedagógicas como van surgiendo normas morales. Sería absurdo exigir un cabal conocimiento del hombre anterior a toda tentativa de una ética. Los fines de la enseñanza serán siempre una expresión de realidades y aspiraciones, de lo que es o de lo que se sabe o se cree saber que es el niño y de lo que es o se cree sea y de lo que se quiere que sea el hombre...

Resulta más difícil, aunque parezca paradójico, descubrir la realidad niño y la realidad hombre, que tener una concepción aceptable de lo que sería un hombre como ideal. Más pronto se llega a la teoría de lo que se quiere que a la teoría de lo que se es. Por eso, la Pedagogía nueva nada agrega de esencialmente nuevo a los fines generales de la enseñanza. Pero han cambiado, y en algunos aspectos de raíz, los métodos y el tratamiento de los niños con la comprensión de que en mucho lo que se le reprime y censura es reprimir y censurar la Naturaleza, sirviéndonos de las palabras de Spranger. Además, ha contribuído a que se entienda mejor que lo que se desea ser ha de trabajarse sobre lo que se es. Soñar, sí, pero que los sueños del destino temporario de la propia vida estén estructurados de realidades puestas en el juego de lo posible, o por lo menos, no del todo fuera de ello, y esto tanto para salvar la realidad como el ensueño en toda su gravidez.

En círculos menores a los fines últimos del hombre —cuya querella es semejante a la de la causa primera— existen otros fines más modestos, pero no menos importantes para la limitada vida del niño y nuestra, que sin perder la tangencia de los hechos, no sólo no apagan, sino que avivan nobles ideales. En esos círculos, el desarrollo de la personalidad parte de su centro y el estilo de la nueva Pedagogía es otro que el de la Pedagogía clásica.

Nada es, se afirma, si en estado latente no está ya en la herencia. A lo sumo, se podría influír cuantitativa nunca cualitativamente. He aquí una conclusión a la que llegan muchos biólogos modernos, como siempre, es natural, con voces discordantes. Pero aun cuando así fuera, y no es del caso izar vela en este mar infinito, hay acuerdo unánime en la singular importancia de los factores externos para que sea real lo que está dado virtualmente, en que un medio favorece un modo del desarrollo y no otros, que la herencia psíquica se ignora muchísimo mientras no se expresa y que aquí las previsiones yerran más que aciertan. También diríamos de ella lo que Nietzsche ha sostenido de la evolución: la herencia no acopia lo bueno y elimina lo malo, la herencia quiere la herencia y nada más. Pero la pregunta ¿qué es la herencia? se abre golfo en nuestra ignorancia. Pensemos que la discusión para la vida no quita la seguridad de que el individuo, todo él, pueda perderse.

¿Cuál es la personalidad, en concreto, cuyo desarrollo se ha de respetar?

Entre los problemas de la Pedagogía de la personalidad y la vocación están 1.°, el sentido psicológico de ambas; 2.°, qué es lo que preexiste y perdura y que muda y sobreviene; 3.c, qué posibilidades de ulterior desarrollo hay y cuáles son sus consecuencias individuales y sociales...

La Vida tiene mucho de imprevisible, es verdad, pero también mucho de previsible. Lo singular, por naturaleza, es imprevisible. Y el ser como totalidad jamás se repite: es singularidad. No obstante, las totalidades de los individuos nunca son totalmente distintas. Las previsiones pueden ser parciales o globales, en todo caso, incompletas. De aquello y de

esto surge el convencimiento de que la suerte de cada personalidad y de la vocación naciente puede ser o no prevista, sin que se sepa por anticipado cuando no lo es y cuando lo es en efecto. No hay lección de la Historia para las trayectorias únicas y la Historia no es más que un angosto estrecho de la Vida. Lo que nunca sucedió sucede alguna vez y ahí empieza su historia.

Os doy probabilidades, decía Platón, y no me exijáis más...

La perplejidad desaparecerá o aumentará. El pronóstico unas veces es claro; otras, oscuro; muchas, imposible. ¿De ahí habría que concluir que no vale lo que vale en el proceso pedagógico y en el destino de la escuela y del hombre? Equivaldría esto a negar que existe el problema, porque donde se supuso uno soluble, se encontraron muchos, algunos de los cuales quizás insolubles, por lo menos con la perfección que se esperaba.

Afírmase por algunos psícologos y pedagogos que el niño es una plenitud, un todo y un fin en sí mismo y en ello debe inspirarse la enseñanza. De cualquier momento de la vida podría decirse lo mismo. Una pedagogía así fundada sería una *pedagogía actualista,* una pedagogía y en ella una moral del *imperativo del presente.*

El niño es, en verdad, un fin, y en algunos momentos y en ciertos aspectos, como el arte para Kant, *una finalidad sin fin,* pero además, *un tránsito,* si se teme empañar su destino más sagrado al decir que también es un medio, un medio de su propia personalidad en formación. Es una *plenitud histórica,* una plenitud del pasado dándose en el presente y en tensión al porvenir, y de ahí, radiador de posibilidades y posible plenitud en futuro cuya dirección a veces permite preverla, pero ¿cuándo las posibilidades hacen la realidad y cuándo la realidad *hace* las posibilidades? Más o menos tensión a la realidad tienen todas las posibilidades, aunque todas no se pueden someter a prueba, porque no se puede andar por todos los caminos, cada uno de suyo irreversible en el desenvolvimiento de los gérmenes de la vida.

El niño es, pues, un fin en sí y tránsito o medio, porque el hombre es también su fin, no cualquier hombre, sino *su hombre,* el que en él está virtualmente, y el fin con más permanencia, de mayor duración, no sabemos si con menos o más intensidad, suele ser el hombre.

La autonomía del niño puede no sólo comprometer la del hombre, si de ella, como de la libertad, no se hace conciencia para una valoración en vista de un superior destino humano, no sólo, repetimos, puede comprometer la autonomía del hombre al que está en tensión, el hombre que será, sino también una mejor y más permanente autonomía del mismo niño.

Hay, en efecto, conflictos entre el fin *niño* y el fin hombre, así como conflictos entre muchos fines posibles... Uno de los fines del niño es prepararse para moverse como hombre libre y responsable. Económicamente considerado, el niño sin el futuro hombre que en él se va esculpiendo, no sería un fin, porque consume y no produce, necesita custodia; se presentaría como medio para ser hombre, es decir, productor. Molesta esto, es crudo, antipático, cruel, moralmente inferior desvalorizar el *niño en sí* con un criterio económico; pero muerde la realidad aunque no lo queramos.

Cuando el *fin niño* (fin presente, inmediato o en una más limitada *sucesión de presentes* que en el *fin hombre*), comprometa la potencia hombre que es dicho niño, o sea, su *fin hombre,* hay que tomar aquél como tránsito, como medio del hombre que en él está en tensión; pero cuando son armónicos (todo, naturalmente, en lo que se pueda percibir y prever) hay que respetar al niño como fin en sí, en absoluto, sin valoraciones de su mundo con la escala del mundo hombre.

El conflicto siempre debe resolverse como lo resolvería el niño, vale decir, en favor de sí mismo como fin presente, y aun como *instante fin en sí,* como alegría o riesgo que se vive en el momento, siempre que esta actitud del adulto, no comprometa el goce de bienes permanentes y superiores, más lo sano de toda existencia vulgar, que no se le sobrepasa por quien la cree estorbo, sino por quien la depura.

No siendo inminente una desviación de la autonomía y del carácter, con peligro del hombre en ascensión, debemos inclinarnos a favor de la libertad del niño, que ya existe, fin seguro, en tanto que el *fin hombre*, en cada caso, para cada niño, es un futuro aunque muy posible, hipotético (la brumosa idea de la muerte, por torturante ¿hay que dejar de pensarla?).

Por paradójico, no es erróneo que la *autonomía niño*, único y mejor modo de preparar el auto-gobierno del hombre, puede como ningún impedimento comprometer la *autonomía hombre*, por desviaciones de origen y creaciones de falsas vías. En la duda no cabe aquí abstenerse, puesto que la vida toma su partido; en la duda hay que inclinarse siempre por el presente, que es el niño, más bien que por el porvenir, que es una posibilidad de hombre, no olvidando que también hay que *esperar en lo inesperado*, pero lo imprevisto encierra sorpresas tanto buenas como malas y a la manera de la herencia, sea o no su revés, es moralmente campo neutro, a pesar del signo positivo o negativo que le descubrimos (o le ponemos) *a posteriori*.

En fin, hay que tentar, con la conciencia de la oscuridad del camino y la heterogeneidad de los hechos, la mayor armonía entre la realidad niño y la realidad hombre: niños libres que lleven a hombres libres, cuidando de que los límites que le impone el hombre no lo eduquen en la escuela del derecho fundado en la fuerza, o de la fuerza primando sobre el derecho, o de la fuerza como *ultima ratio*, ni que dejado a sus impulsos e intereses inmediatos se mine su destino y salga de él un hombre esclavo de lo que no le deja ser hombre

Hemos manifestado en otra ocasión, que el problema más grave de lo docencia, y actualmente agudo, sería el del conflicto entre la libertad y la autoridad, cuya solución ideal sería la autoridad en la libertad. porque en lo que no hay libertad no puede haber responsabilidad, y porque nada de lo que se impone se hace con dignidad.

La libertad implica, como la solidaridad, el mayor número de posibilidades. Es cierto, tanto para el bien como para el mal; pero ¿qué bien moral nos queda sin la libertad?

El que la quite, quita lo mejor del hombre y lo que hará mejor al hombre, cualesquiera sean sus extravíos en la realización de sí mismo. Es medio y fin. Por dentro de un exterior pragmático, que se advierte pronto, existe en la libertad un *bien en sí*, que si no lo podemos conocer en su pureza, lo vivimos. La autoridad nunca es fin en sí.

Hoy más que en cualquier otro momento de la Historia, sería de gravísimas consecuencias que la enseñanza se rigiera por el principio de autoridad, no importa en cual de sus aspectos, salvo la autoridad por valores morales e intelectuales, que opera de dentro a fuera, por convicciones no tanto del que manda, como del que obedece.

La enseñanza debe ser escrupulosamente respetada en sus fines y como función técnica y autónoma. De lo contrario peligran la personalidad del niño y del maestro, del estudiante y del profesor, cuyos conflictos a la Ciencia y conciencia de quienes enseñan, toca resolver.

Donde no haya un dictamen científico incontrovertible, donde quepan muchas actitudes elevadas, confiemos, con Guyau, en la libre diversidad de las opiniones. Por otra parte, estamos de acuerdo en esto con Stuart Mill, la especie humana gana más dejando a cada hombre vivir como le acomode que obligándoles a vivir como les acomode a los demás. Caben restricciones a esta doctrina; pero en las zonas inciertas entre la autoridad y la libertad, inclinémonos siempre por la libertad.

Cuando se oponen o enfrentan libertad y autoridad, suele recaer el énfasis en un aspecto restringido y accidental tanto de la libertad como de la autoridad, ya que ésta sólo es auténtica en un régimen de libertad, sin el cual la autoridad carece de moralidad.

La Pedagogía, en cierto sentido, es *una técnica del desarrollo de la personalidad por la experiencia y la cultura...* El respeto a la personalidad del alumno comenzó siendo una exigencia de los inspirados por el amor a la infancia (Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Ellen Key...) para robustecerse como exigencia científica y filosófica (Payer, Binet, Spen-

cer, James, Montesori, Dewey, Claparéde, Decroly, Kopfka, Piaget, Bühler, Gaudig, Spranger...). Pero por muchos se insiste —y Kartädt se halla entre ellos— que *no es posible la educación sin principio de autoridad.* Y se sostiene que el ser humano, por naturaleza, "desea una autoridad que lo guíe". . Suele confundrise *deseo de salvación* con deseo de sumisión. En la escuela hay que combatir las dos tendencias: la de *voluntad de dominio* y la de fácil sometimiento. Necesario es esclarecer la conciencia de los valores, para que se sienta y comprenda en qué casos se debe obedecer y en qué casos no, qué autoridad es respetable y qué autoridad no lo es. El carácter mismo, sin la conciencia de los valores, es poco hombre del hombre fin de la educación.

Moralmente, nadie manda a nadie: todos obedecen a principios y normas de conducta. Quien no las cumpla ¿en qué va a fundar su autoridad para hacerlos cumplir?

La enajenación del hombre moral por la fuerza hace de la moralidad humana, la amoralidad de la máquina, o el doble: la interna rebeldía sofocada en un cuerpo obediente. Entonces, una de dos, o estalla en un momento u otro, porque el que no muere moralmente, no podrá aguantar toda la vida que otro use de su físico como instrumento de una acción que le repugna, o se deshumaniza, ahora sí, de veras, y se acaba el hombre y empieza el adulador, que es menos mucho menos que el esclavo, pues es un esclavo degradado que perdió hasta sus posibilidades de ser libre y ya, aunque nadie lo obligue, irá tras de algún amo.

Hay que acentuar la dignidad del hombre. Y el fin que nunca ha de comprometerse, o en todo caso, que siempre ha de salvarse, subordinando todos los otros a él, es que nunca la sociedad, y menos el Estado, anule a la persona, sino que constituya el medio más positivo de su *profundización.* La enseñanza debe atender de especial manera a la realización del individuo digno, sobre todo en épocas delincuentes, en que, se lo dice Hamlet a Shakespeare, la virtud misma tiene que pedir perdón al vicio.

El acento recae sobre un aspecto no esencial de la libertad cuando se le confunde con rebeldía.

Subrayemos, por un lado, que *autoridad,* en su esencia, no sólo no implica sino que es lo contrario de imposición, coerción y violencia, fuerza que haga de unos hombres instrumentos de otros hombres; y por otro, que *libertad,* en su esencia moral, no presupone, sino que suele ser lo contrario de impulso irreflexivo, indisciplina y desorden, lejanía de todo esfuerzo coherente. Las reacciones desesperadas por reconquistarla, es otra cosa.

Hay que saber que no existe nada más difícil que ser moral y verdaderamente libre, para cuyo fin hay que conducir al niño a que sea, en todo lo posible, él mismo.

Muchos de los que parecen moralmente libres suelen serlo frente a unos hombres, doctrinas, opiniones y acontecimientos, pero no frente a otros.

Debemos, en todos los casos, saber de qué libertad y de qué autoridad se trata; luego, en qué, en quién y cuándo hay que aguzar la una o acentuar la otra, haciendo siempre conciencia de normas y principios de conducta, y cómo se puede ir de la libertad a la autoridad y de ésta a la libertad.

Cuando por la autoridad se compromete la verdadera libertad, la autoridad es mala o por lo menos, *sospechosa;* y cuando por la libertad comprometemos la autoridad moralmente fundada, la libertad es mala, o por lo menos *sospechosa.* Y es siempre mala en cuanto la una crece con reducción de todas las formas de la otra. En resumen, *lo bueno de la libertad y lo bueno de la autoridad tienden a crecer paralelamente.*

El problema pedagógico, que no cabe discutir aquí en toda su amplitud y profundidad, presenta estos dos planteamientos esenciales: 1.o ¿qué libertad y qué autoridad deben entrar en juego en la escuela y en la enseñanza toda? 2.o ¿en qué grado, en cuáles momentos de la evolución mental, en qué modalidad psíquica debe acentuarse ya la una, ya la otra?

Combatir la autoridad sin distingos, lo mismo que la libertad, sea en la escuela, sea donde sea, es entregar al enemigo no menos de la mitad de la causa que se defiende; es pretender dejar fuera de la disputa a quienes todavía tienen razón, y por lo tanto, aunque no se quiera, están dentro...

El descubrimiento más grande de la moderna Pedagogía es de una vulgaridad sorprendente: que el niño no es el hombre; es decir, que crece, se desarrolla y diferencia mentalmente. Si bien no es fácil entender que es desarrollo y diferenciación del espíritu... La Pedagogía fué en esto muy despacio detrás de la Biología.

Dos libertades son las que debemos considerar en la escuela: la libertad en lo moral y la libertad en lo pedagógico, que a su vez comprende la *libertad de aprender* y la *libertad de enseñar*. Quizás haya quienes admitan *libertad en todo. excepto en lo moral*... La distinción entre la libertad de aprender y la libertad en lo ético. no es absoluta. Las formas del trabajo escolar las constituye el enseñar y el aprender. Si el niño descuida el aprender y el maestro el enseñar, va en ello la pérdida de *dos fuentes del derecho, la del deber y la del trabajo*... Es una gran lección de moral y de vida, o sea, *de vida moral* el adquirir conciencia de que el deber y el trabajo (el deber del trabajo y otras formas del deber) son raíces del derecho y de que con poderes, no hay derecho a la ociosidad, aunque algunos juristas lo admitan.

Todo niño sano no puede estar sin hacer nada. Y no siente su hacer como trabajo más que cuando se le manda y obliga. De su educación depende que vaya resistiendo al deber como una pena que lo saca de la alegría de su espontánea actividad. Pestalozzi habló por el niño al sostener la tesis que se sintetiza diciendo que *en la escuela primaria la principal asignatura es el juego*... Para la educación moral y también para la intelectual, importa muchísimo superar las maneras fáciles de vida. Sin esta superación, se resentiría enormemente la formación del carácter. De todos

modos, si en la psicología infantil el deber se confunde con el disgusto, se pierde la alegría del niño, que tanto hay que respetar, y nada se gana en el temple del carácter. *El deber por la conciencia del deber* es la expresión más alta de la moralidad, como el amor por el amor, la verdad por la verdad, la belleza por la belleza. Es una forma del bien por el bien en sí: *es un absoluto de dirección,* que hay que ir desvelando en el espíritu del niño.

El *"libreactivismo"* elevado por algunos pedagogos a la categoría de *primer principio* pedagógico es una idea oscura que no puede alumbrar otras ideas ni la acción del que se encuentra con la inmensa responsabilidad de su conducta frente a la concreta realidad del niño...

La movilidad del niño es un hecho, no un criterio, y aunque parcialmente sea fin y fin en sí hay demasiado cosas malas a las que se va con esa movilidad sin regulación y demasiado cosas buenas a las que no se va sin dirección. Es mayor el riesgo que la seguridad de un buen desarrollo del niño entregarlo a un libreactivismo en el que tanto asciende como desciende, en el que no hay discriminación entre lo que vale y lo que no vale.

Respecto al *interés psicológico* ocurre algo similar: *existen planos, momentos y grados en que el interés psicológico vale en sí mismo, en que es un fin en sí* y hay intereses psicológicos que operan en el desarrollo mental, más aun, que sin ellos no sería posible el desarrollo mental, pero también hay intereses psicológicos que perturban dicho desarrollo y que en vez de encaminar, desvían moralmente. Hay, pues, intereses psicológicos que conducen al bien e intereses psicológicos que conducen al mal.

Fuera de los planos y de los momentos en que el interés psicológico es fin en sí, carece de moralidad, o mejor, el interés psicológico puede ser moralmente positivo, negativo o indiferente...

El interés psicológico no es de suyo un criterio, nada más que cuando es fin en sí: se necesita, por tanto, de un criterio de valorización que no está dado en el interés

psicológico y que es indispensable para la actitud espiritual del maestro en relación con el niño en la vida concreta de la educación.

Esta manera de enfocar los fines en sí limitados a planos, tiempo y grados queda bien ejemplarizada con la vida en totalidad: hay un plano y un tiempo en que la vida es un fin en sí, o sea, que no se condiciona a nada, que vivir es lo primero, que *la vida* se considera como *sumo bien;* luego, la diversidad de formas de vida lleva a someter la vida toda a una valoración en vista de esas formas y *una de ellas puede ser preferida aun a costa de la vida misma.* La importancia de vivir es anterior a todo, no cabe duda, pero no basta: hay que mejorar la vida, en todo caso, que los descendimientos fatales sirvan de experiencia, de apoyo, de contacto con la realidad para un permanente empeño de ascención.

Hemos advertido que el interés psicológico puede tener dos faces: la primera, favorable al desarrollo mental; la segunda, perturbadora. Las "historietas", pongamos por caso, promueven al niño a la lectura y con ellas avanza de manera sorprendente, pero pasa la primera y segunda infancia y no hay quien destruya el hábito de leer historietas cuyo valor educativo es nulo...

Con el deporte ocurre algo muy curioso. Todo juego inicia al niño en actividades en las que se va expresando como es y como será. en la revelación de su propio mundo; pero (otro pero) lo que en una etapa de la vida facilita su evolución, muy pronto puede perturbarla, porque intereses psicológicos que debieran ser transitorios, perduran más tiempo que el de su eficacia educativa. El niño, entonces, vive para atrás, envejeciendo en pocas formas de vida mental esteriotipada por el interés psicológico que se mantiene por hábito, o suele salir de sus juegos, para caer en los del hombre, a quien tanto imita. Así puede convertir su necesidad de ejercicio físico en un falso ejercicio de la mente. A eso se debe, en parte, el defecto de educación física entre nosotros y exceso de preocupación mental por el deporte.

La idea del desarrollo se complementa con la idea de la personalidad. Son esas las dos ideas directrices de la Pedagogía moderna. La pregunta de las preguntas ahora es la siguiente: ¿qué hay de fatal acontecimiento en el desarrollo y qué hay de ya dado en la personalidad? De otro modo, ¿cada niño tiene la posibilidad de una sola forma de desarrollo psíquico o de muchas, de una sola personalidad o de muchas?... *La Pedagogía postula una indeterminación de la vida del espíritu que puede ser determinada por la educación.* De los inicios de la vida individual existen las potencias internas esenciales del desarrollo y el núcleo de la personalidad, pero no una *totipotencialidad* y miles circunstancias que escapan a todo cálculo y apreciación influyen en la definitiva actualización de las potencias individuales preexistentes. Por un lado, en el niño despunta una sola forma de hombre; por otro, su hombre es indeterminado... Brevemente, hay "estilos de vida" posibles a todos según sus esenciales potencias internas y hay "estilos de vida" para los cuales no bastan las potencias internas comunes. En el primer caso, deciden las circunstancias externas; en el segundo caso, nó.

Si en el niño, *en todo niño normal,* existen potencias nativas para concretarse ya en una, ya en otra forma de vida, ¿por cuál se decidirá el pedagogo? Acaso se conteste *por ninguna.* Pero nó, su misión no es la neutralidad en presencia de los valores. Por otra parte, no puede y si pudiera no debería regular la sociedad desde la escuela por lo inferior. Nunca debe preparar para tareas impuestas por la sociedad, con pérdida de las posibilidades de cultura. No es función de la enseñanza adaptar a exigencias que reduzcan las maneras superiores de la vida humana. En la tea de la realidad, el pedagogo debe encender y no apagar ideales y su partido ha de ser siempre el de la ascención y no el del descenso...

La escuela, los liceos, las universidades son mundos de interferencia de la realidad y la idealidad, en los que se tiende a la *purificación de la realidad por la vitalización*

de los ideales... Esta vitalización no se logrará nunca con solo ideales abstractos. La Pedagogía ha de tener por igual en cuenta la personalidad que ya es el alumno y las personalidades posibles. Resumiendo y comentando ideas pedagógicas de Gaudig, Arévalo destaca, en un madurado estudio, —*La Pedagogía de la Personalidad*— (1), que no es a propósito para educar personalidades quien se mantenga por encima de todos sus discípulos con un ideal abstracto y no se preocupe de las individualidades para luego elevarlas a personalidades, que serían "imágenes directivas".

Sobre la base de *lo que es* el presente del alumno, hay que remontarse a todas las posibilidades del mismo, lo cual solo es factible parcialmente.

Se ha escrito que "el maestro es autoritario si es maestro"... No es exacto. El maestro si es maestro se empeñará en exorcisarse de la *tendencia común de todos los hombres: la voluntad de dominio, sublimada en formas diversas, incluso en predicadores de la libertad...*

Con harta frecuencia la doctrina del derecho que el niño vive en su relación con el adulto es la de que el derecho se funda en la fuerza o en una autoridad por nadie reconocida. Es cierto que el niño encuentra en el adulto su mejor aliado, pero también las limitaciones que más sufre, para su bien y para su mal.

Importantísimo valor pedagógico tiene el ascendiente espiritual del pedagogo sobre los discípulos, pero él no se conquista, antes se pierde, con autoritaria presión. La emocionada reverencia del alumno mueve de adentro (emoción significa *mover hacia fuera*) El autoritarismo es siempre antipedagógico, aunque alguna vez haya que recurrir a él como situación desesperada, sin solución pedagógica. Inmoviliza o mueve de afuera. Ciñe y precipita, no suelta y encamina.

---

(1) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata, 1937.

La presión de lo normativo es doliente si *el debe ser* no se ilumina para que opere de adentro. Y es de adentro de donde evoluciona la autonomía de la persona. En general, el niño no quiere someterse a la voluntad de otro. Resiste enajenarse. Esa bella rebeldía tiene un altísimo significado moral, social y pedagógico. Requiere orientación, no sumisión. No es educar someter a normas si estas normas se cumplen como autómatas.

La libertad por sí sola no favorece el mejor desarrollo del niño en todo. No basta, pero sin ella, como sin experiencia personal, no hay educación en el superior sentido de la palabra. Y si se piensa que la libre actitud espiritual es excepcionalísima entre los hombres, lo mismo que la originalidad, se llegará al convencimiento de que debe encauzarse por la cultura y no reprimirse. Con sencilla elocuencia expresa Ribot aquella excepcionalidad: "Si se descuenta de la vida lo que debe ser cargado en cuenta al automatismo, al hábito, a las pasiones y, sobre todo, a la imitación, se verá que el número de los actos puramente voluntarios es bien pequeño. Para la mayoría de los hombres la imitación basta; se contenta con ser lo que "ha sido" voluntad en otros, y como piensan con las ideas ambientes, obran con la voluntad ambiente. Entre los hábitos que la hacen útil y las enfermedades que la mutilan o la destruyen, la voluntad es un accidente feliz".

Entre los hábitos, la imitación, la sugestión, las censuras, la dependencia de tantos factores sociales, las pasiones... *la voluntad es un accidente feliz*... Gran ilusión pedagógica es creer que el niño se moverá libremente por el solo hecho de que el maestro no intervenga en su actividad. Además, no hay que confundir libreactivismo con actividad voluntaria. *Para promover al niño de adentro, necesario es dirigirse no sólo a los intereses psicológicos, sino también a la voluntad o a esas desconocidas fuerzas internas de actividad consciente de acuerdo a planes.*

La libertad de aprender no puede llevarse al extremo de que el niño no aprenda más de lo que espontáneamente

se da en su vivir ni de la única manera que la que sale sola... A nadie se le ha ocurrido tal extremo: sería la negación de toda enseñanza intencional y organizada. En la escuela, en el liceo, en la universidad, todo hay que mejorarlo y dar muchísimo de lo que el alumno no tiene, no busca, ni puede buscar por sí mismo si no se le advierte, orienta y capacita, muchísimo de lo que el alumno no sabe que existe y que suele ser superior y más importante para él mismo que lo que busca por iniciativa propia y según sus espontáneas maneras de aprender.

Debe contarse con lo que se dé solo y partir de ahí agregando a los poderes del niño, otros poderes. Insistir en lo que se da solo y en exceso, es retardar, no favorecer el desarrollo psíquico y disminuir la personalidad actual y futura del alumno.

El valor educativo de la libre actividad depende muchísimo de las motivaciones ambientes. En una escuela *bien habida*, con espacio para las múltiples manifestaciones de la vida, con laboratorios, observatorios, biblioteca, imprenta, museos.. en una escuela así el libreactivismo, la iniciativa de los alumnos, la ordenada labor del maestro y la imprevista inspiración pedagógica del mismo son de una fecundidad que solo ilusiones de una Pedagogía mágica harán creer asegurada por la libertad del niño en una *escuela vacía de naturaleza* y de medios superiores de cultura.

Por un lado, hay que dotar a las escuelas de ambiente culto para que en ella la mayor libertad conduzca a un mayor bien y por otro, hay que defender al niño de todo eso que carece de espíritu por excesiva preocupación pedagógica...

Aparte la inmediata inducción de las obras maestras y de la *penetrabilidad,* cuyo estudio hiciera Vaz Ferreira, *nada mejor para el desarrollo mental del niño y del adolescente que enseñarles maneras superiores de aprender* que complementen, continúen, rectifiquen y eleven las maneras espontáneas. *La originalidad es un precioso patrimonio que el pedagogo no sólo debe custodiar, sino conducir en el dominio*

de los valores, hacia su máxima expresión. Y con las *maneras superiores de aprender* crecen paralelamente la cultura y la originalidad. Enseñar *maneras superiores de aprender* es agregar a las potencias nativas, nuevos poderes para una mayor independencia del espíritu en todas sus manifestaciones. Es enseñar a moverse sólo hacia arriba. Y *aprender maneras superiores de aprender es encontrarse a sí mismo en compañía de los grandes.*

Desde la escuela debe iniciarse ya correctamente en el método y espíritu científicos, que es orden en la libertad y libertad y originalidad en la verdad y en la universalidad No se logra la aludida iniciación con sólo nociones y biografías *en las que se empequeñece todo* presentando la vida de los grandes hombres en miniatura, y luego, *con exaltación verbal, se endiosa todo*... Más que eso, educan los métodos de los investigadores: en ellos se tienen *maneras superiores de aprender,* entre las cuales las hay que pueden ser aprendidas por niños y adolescentes.

Enseñar a observar bien, a pensar bien, a sentir bien, a expresarse bien y a obrar bien es a lo que, en suma, se concreta toda doctrina pedagógica, nueva y vieja, revolucionaria y conservadora, de ahora y de siempre...

La mayor insistencia de la Pedagogía recayó sobre la *cultura integral.* Con la idea del "desarrollo", se sustituiría el término "cultura", y la fórmula sería *desarrollo integral*... ¿Y qué se entiende por desarrollo integral? Todas las aptitudes no se pueden desenvolver igualmente, cuando existen diferencias vocacionales o de profundos intereses psicológicos. *La educación consistiría en el desarrollo de las aptitudes.* Pero por un lado, el desarrollo de una aptitud está condicionado o favorecido por el desarrollo de las demás, y por otro, se resta tiempo al especial ejercicio que requiere para su mejor desplegamiento... Dos problemas se plantean aquí: 1.o, ¿en qué estadio de la evolución psíquica hay que prestar atención a los intereses vocacionales?, y 2.o, ¿qué tiempo debe destinársele a la enseñanza integral?... Sin duda, los intereses vocacionales deben ser atendidos en todas las edades, con preferencia creciente. Gravísimo sería precipitar una

especialización prematura, pero no es menos grave disminuir la personalidad en su expresión más original. *La originalidad de los niños es el mayor patrimonio de una nación que los maestros tienen bajo custodia.* Hay, pues, que conciliar, en todos los grados de la docencia, la cultura integral con la orientación vocacional, en su hondo sentido, tan distinto al corriente y al de los psicotécnicos que hasta hoy se han ocupado de ella. Las diferenciaciones tienen que ir pronunciándose en el horizonte más amplio posible, en donde cada uno se sienta un poco perdido, que es feliz ocasión de encontrarse a sí mismo al despertar la conciencia de que se carece de rumbo... *Producida la revelación de un destino, nada debe anteponerse a éste: la cultura integral ha de girar ahora en torno de la vocacional y no al revés.*

Donde haya un imperativo vocacional que ponga al niño o al joven en dirección de su destino en cuanto propia autenticidad y originalidad de ser, habrá un problema pedagógico que reclama singular solución en medio de los problemas generales de la Pedagogía. Ahí nada ha de prevalecer, salvo la vida en un todo de la propia persona, sobre la vocación en sí. El retardo o descuido de su ejercicio puede malograrla, malogrando lo mejor de una vida (piénsese lo que sería de la vocación musical sin una adecuada e intensa preparación desde la infancia). La preocupación de la cultura debe girar ahora en torno de la vocación. No se olvide que no existe una sola manera de cultura integral y que sería mala cultura integral la que fuese contra la natural diferenciación de los hombres que viene de adentro, la que se propusiese uniformarlos extinguiendo o atenuando el interés o los intereses psicológicos más fuertes, con la ilusoria creencia de una compensadora evolución psíquica por protección, frente a aquellos, de los intereses más débiles, y con el inminente riesgo de que después sea tarde para el completo desarrollo de la vocación. Siempre habrá más tiempo para colmar las insuficiencias de una cultura general que para reparar los defectos de la cultura especialmente requerida por esas vocaciones que si no se atienden desde la infancia, por ello sólo el niño no llegará a ser el hombre de su vocación, sino un hombre disminuído en su originalidad.

Dos motivos más se invocan para resistir que el niño, descubierta su vocación, quede en su órbita, completándose con lo que sea necesario. 1.°, la *inadaptación*, y no se para mientes en que la mejor adaptación es la que se hace por el acomodo de uno mismo a sí mismo, primero, luego, a lo que no es uno; tampoco se repara en que a los *inadaptados* de tipo superior, como sucedería en esto de las vocaciones, se debe los mayores progresos precisamente de los adaptados: 2.°, el que los niños a quienes se les permitiera entregarse al estudio afiebrado del asunto de su vocación *no permanecerían bastante niños*; pero si por naturaleza hacen lo que hacen, así cada uno es el niño que tiene que ser; exigirle que sea como son los otros, sería violentarlo, *sería no permitirle permanecer en él lo bastante;* en lo de la salud, como siempre, hay que vigilarla y moderar el trabajo si ella lo exige.

No en poco el comportamiento de cada uno depende del concepto que de sí mismo se tiene, del concepto que se cree tienen los otros y del concepto que se tiene de los otros. Un pronóstico negativo que se deja caer en la infancia puede inhibir excesivamente en el ejercicio de aptitudes auténticas, pero de conciencia insegura y débil psicotropía (el ejercicio que suele interpretarse como causa del desarrollo mental, es más efecto que causa). Por otro lado, un pronóstico positivo, anticipando, sin reservas, de altos destinos, corre el riesgo de crear un complejo de superioridad que proyectará la vida a un futuro ficticio; entonces, la aparición del doble en violenta discordancia —el de las pretensiones y el de las realidades— traerá la crisis del complejo de superioridad, que puede ser sustituído por un complejo de inferioridad, y se temerá fracasar aún en aquello para lo cual cuéntase con aptitudes. ¿No es ésta, acaso, una de las causas de la pérdida de niños precoces?

Silenciosa, calladamente se puede y debe tentar empresas aún temerarias, sin llegar a invertir el precepto cartesiano "en la duda abstente", y en la duda, soltar los frenos, como el mismo Descartes lo hizo no pocas veces... Uno de los secretos para no fracasar consiste en emprender modestamente cualquier obra, *aún las temerarias,* con una actitud,

en estos casos, que no haga esperar más, antes menos, de lo que prometen los primeros entusiasmos de guerrilleros todavía lejos del frente. Muchísimos precoces fracasan, entre otras razones, porque se les hace prometer, exhibiéndolos, lo que sólo los genios traen consigo de los misteriosos poderes de la vida. Pudieron ser triunfadores si paulatina y discretamente hubieran ido formándose una opinión favorable de sí mismo con el mordiente de una *leve famae* de hogar, escuela y amistad, antes que pública, de generoso estímulo, pero de juicio no muy distante de lo que es el niño o el joven en realidad.

Hay que temer los grandes ideales cuando excluyen los pequeños, porque si la vida de todas las horas queda por completo fuera de ellos, terminan por quedar fuera de la vida.

Hay que mejorar algo todos los días... Si no se está atento a ese "algo" cotidiano, toda reforma de la enseñanza es una ilusión. Nada se hace ni deshace de súbito en la vida del espíritu.

Muchas de las llamadas reformas pedagógicas resultan, a la postre, esto: *sustituir una rutina por otra rutina*... Pero entendámonos bien, la mayoría de lo que se enseña, se enseñó y enseñará siempre, y por eso sólo no se fatalizará en rutina... Los fines no podrán ser nunca objetos de rutina y los métodos no se "rutinizan" por simple repetición: si se somete a crítica la experiencia, serán siempre ruta. Puede trabajarse años con un método *sin que la rutina cierre la ruta*... y por el contrario, muy pronto la rutina impide el crecimiento y diversificación de la misma experiencia si la crítica no *flexibiliza* la práctica. Esta carecería de espíritu, luego de haber comenzado en el espíritu. La unidad en la diversidad de un plan tiende a la rigidez si en la práctica no le asiste el espíritu. Hay que convencerse de que *la práctica más práctica es teoría y práctica.*

Las reformas no pueden realizarse a plazo fijo. No serán del todo reformas si no son de indefinida duración. Para el continuo mejoramiento de la escuela —y en ese "me-

jorismo" ha de consistir una reforma real— el entusiasmo de los maestros no basta, naturalmente, pero es lo primero. Donde haya entusiasmo la rutina está conjurada y con el entusiasmo de los maestros, todo lo demás se facilita de modo increíble. ¿Cómo mantenerlo encendido? He ahí el más importante problema de las autoridades. Si lo consiguen, no consiguen todo, pero consiguen muchísimo en tensión al todo...

Hay que saber que educar en la libertad es misión tan importante como difícil y que muy pocos hombres, aun de los mejores, soportan todas las consecuencias de la libertad de pensamiento y acción.

En la escuela, en el liceo, en la universidad y en la vida, hay que regular la libertad por los valores y aumentarla progresivamente a favor de la cultura.

Tendiendo a la cultura y normas de vida por la libertad y a la libertad por la cultura y normas de vida, creemos conveniente dividir el trabajo escolar en tres ciclos, diarios, semanales o como se quiera: 1.o, un ciclo en el cual *la iniciativa parta del niño* y en el que el maestro lo conduzca como si dejéramos de atrás, para animar en los buenos caminos e impedir los malos; 2.o, un ciclo en el cual el niño siga al maestro, *aprendiendo sobre todo maneras de aprender* y poniéndose en comunión con los grandes espíritus; en este ciclo se asegurará el cumplimiento de los fines de la educación que no se cumplirían por la simple iniciativa del niño; y 3.o, un ciclo de *libreactivismo vigilado,* de trabajo, se entiende, (otro es el del recreo) y en el que la presencia del maestro sólo se hará sentir en casos de peligro o falsas vías de la conducta...

*
* *

Todo lo que acontece fuera de la escuela, es obvio, no podemos arreglarlo desde la escuela. Pero cada vez más los centros de enseñanza influyen más en el destino de los hom-

bres. Y todo lo que se haga por el prestigio del maestro como del profesor, es un gran bien de la nación, pues de su prestigio y poderes dependen, en primer término, la eficacia de la escuela en la espiritualización del pueblo; aumentarlos es un deber del maestro para consigo mismo, y un deber de la sociedad y del Estado en relación con el maestro. Lo falso no cuenta aquí, porque de un falso prestigio no se hereda más que un desprestigio. Engañar al que pasa es fácil: difícil es mejorar lo que tras el engaño queda.

Nos toca un poco predicar. Lo advertimos sin arrepentimientos. Todos predicamos, sea cual sea nuestro excepticismo y el de quienes nos escuchan. Hay predicadores en abstracto y predicadores en concreto. Los primeros predican lo que no hacen; los segundos, hacen lo que predican o predican lo que hacen. Entre los predicadores hay quienes alumbran para atrás, y sin alumbrarse a sí mismos, son guía para quienes vienen después.

Ocurre también lo que nos dice Trilussa: "Muchas veces se pierde la confianza en la campana, cuando se conoce bien quién es que la toca". Y puede el predicador tener más seguridad de doctrina para los otros que para su propia persona. He aquí uno, de frente enormemente alta y venas azules en las sienes... Es Jim Casy... Mira a Tom Joad y le habla: "Tu no puedes recordarme — ¡Oh! no puedes recordarme! Te bauticé en una zanja de riego.

—Entonces, ¿usted es el predicador? ¡Qué extraño!

Era predicador, repuso seriamente el reverendo Jim Casy. Una zarza ardiente. Solía glorificar el nombre de Jesús... ¡Ah!, ahora sólo soy Jim Casy. Ya no siento el llamado... Ya poco me queda por predicar. Tampoco la gente quiere saber mucho del Espíritu y lo peor de todo es que el Espíritu no quiere ya saber nada de mí...

No puedo ya tomar la vieja biblia... Tanto la manoseé y estrujé que acabé con ella... He sido señalado para conducir al pueblo, pero no sé adonde llevarlo.

Hágalo dar vuelta en el mismo sitio, sugirió Joad...

¿Para qué diablo lo quiere llevar a ninguna parte? Condúzcalo simplemente"...

Todos hemos manoseado alguna biblia pedagógica para conducir a los otros sin saber a donde íbamos nosotros mismos.

En la difícil tarea de dirigir a los hombres, se olvida demasiado al hombre.

Hay que hacerse escuchar y también saber escuchar. Se aprende así que la más eficaz dirección es aquella en la que nadie se siente disminuído, sino enaltecido y en la cual todos aparecen coautores de una obra que da algún sentido superior a la vida.

En el Consejo de Enseñanza existen espíritus resueltos a propiciar la *voluntad de progreso de los maestros*, venga la iniciativa de donde viniere, que lo que ahora importa es adonde se va... Si no trabajamos unidos, todo terminará en escaramuzas y episodios.

Actos como los que hoy se inician prueban que el H. Consejo de Enseñanza *antepone la voluntad de colaboración a la voluntad de dominio*, que tantas sublimaciones la ocultan. Y no podría cumplir su delicadísimo ministerio frente, en vez de junto a quienes viven todas las incidencias de la realidad pedagógica.

En la Pedagogía no se da la paradoja que en la Lingüística señala Amado Alonso, en el prefacio de la Filosofía del lenguaje, de Karl Vossler, o sea, que debe sus mejores progresos a sus limitaciones, a su estrechez, a un vicio radical de su fundamento. Más que paradojas son perplejidades de la vigilia del pedagogo. Aquéllas dejan caer un grano de sal y cierta gracia las prende en el alma; éstas hacen caer la brújula de las manos y cierto amargor desprende de nosotros la insignia de capitanes victoriosos...

La Pedagogía parece que comienza a tocar el suelo, en procura de apoyo sobre *lo que se es* para la realización de *lo que se quiere y debe ser*. Ha permanecido y permanecerá siempre, en mayor o menor grado, suspendida de sus fines, que son, en primer término, los de la Moral. La Moral tendrá siempre la última palabra, pero no es ni será sólo con normas morales con lo que la Pedagogía se cimentará sobre la roca viva de los hechos.

De inmensa significación es la permanencia de la *voluntad de progreso* de los maestros. Siempre comenzó la renovación de los pueblos, nos asegura James, por los individuos más dados a las cuestiones del saber. Nadie debiera ser indiferente... Absolutamente todos estamos en deuda con la escuela, que es estar en deuda con el niño y con el pueblo en su elevación espiritual, deuda que se acentúa en una democracia más que en cualquier otro régimen de gobierno y se aviva por la grandeza y miseria de nuestra época. A los que vendrán y a los que están con la gracia de la inocencia, hay que prepararlos para un mundo que no es el que hemos heredado, sobre todo en poderes... *La Ciencia es la magia moderna.* En cierto modo, por el conocimiento de las causas eficientes se obtiene a voluntad la repetición del milagro: es el milagro hecho por el hombre.

Encontrar la causa es, de alguna manera, convertir lo extraordinario en familiar y obtener *una forma racional de adivinación.*

Nada de mayor valor educativo para el niño como la Ciencia y el Arte, pero la Ciencia aprendida según los métodos y el espíritu de los investigadores y el Arte sin adaptación pedagógica... La Filosofía viene después, en la adolescencia, aunque no ha de ser extraña misión del maestro primario *iniciar al niño en el pensamiento filosófico* con lecturas, entre otras, de los diálogos platónicos en las que se hace conocer el pensamiento y la lógica viva de Sócrates a la par que se contemplan las espontáneas actitudes filosóficas del niño que interroga sobre problemas trascendentes y que por lo común se desdeñan o se responde a sus preguntas con censurable ligereza.

No pocas veces los niños nos dejan perplejos. La conducta que nunca debe seguirse —hemos insistido en esto en tantas oportunidades— es la de simular ante el alumno que se sabe lo que no se sabe. El maestro más maestro no se oculta para aprender: lo que el alumno le pregunta y no sabe, lo aprende con el alumno. Y es esa una de sus mejores lecciones. Importa, ahora como siempre, *que el maestro sepa maneras de aprender* y que no le avergüence el ignorar, pero que sea estudioso.

Peor que ignorar es ignorar que se ignora y peor que ignorar que se ignora es creer que se está firme sobre la verdad en el preciso momento en que se cae en el error y peor que caer en el error es enseñarlo...

Interés Psicológico

A los prestigios y magia de la voluntad —nada diremos ahora de la memoria, nunca ausente— sucedieron, en Pedagogía, los prestigios y magia del interés... ¿Y qué es el interés psicológico? De esta pregunta quizás no se pueda salir, si salir es traer una solución definitiva, o sólo se podrá salir con la estrategia de una o varias hipótesis. Observándose a sí mismo, James se expresa así: "Millones de cosas son presentes a mis sentidos ¿y por qué no integran mi experiencia? Porque no tienen *interés* para mí". Luego subraya: *"Mi experiencia es aquello a que me conviene atender"* (1). Pero el interés psicológico de todo hombre rebasa lo que conviene atender en cuanto la palabra *conviene* signifique utilidad o pragmatismo; y a su vez, *la experiencia rebasa el interés psicológico.* Verdad es que para James el interés opera, diríamos, como un *organizador* de la experiencia: "sin interés selectivo la experiencia es un caos absoluto"(2). En cierto modo, el interés equivaldría aquí, por el orden que establece en los datos de la intuición sensible, a las ideas *a priori* de Kant. Sólo el interés daría a la experiencia acento y énfasis, luz y sombra, primer plano y fondo... en dos palabras, *perspectiva inteligible.*

De pronto nos sorprenden en James, proposiciones que parecen tautológicas, pues se define el interés por la atención y luego, la atención por el interés: "Las cosas a que atendemos se dice que nos *interesan.* Nuestro interés por ellas se supone que es la *causa* de nuestra atención". Pero no hay tautología en el grado en que el efecto se define por la causa y ésta por el efecto; habría si no existiese el dualismo de

---

(1) Principios de Psicología. — Volumen I. — Biblioteca Científico-Filosófica. — Trad. Barnés.—Madrid, 1909. Pág. 431.

(2) Loc. cit. Pág. 431.

causa y efecto; si el efecto fuese continuación de la causa, de análoga manera que no habría dualismo entre cosa en sí (y la causa sería una especie de cosa en sí) si lo que *aparece* fuera de la misma naturaleza de lo que no aparece, si el noumeno se continuara en el fenómeno ¿y cómo concebir que sin tránsitos es totalmente de otra naturaleza? ¿y cómo concebir tránsitos en esto? Consíguese una primera aproximación definiendo lo que es por lo que no es, por su contrario. Así, en el sentido más corriente, *interés es el contraconcepto de indiferencia.* El problema ahora está en obtener el positivo de este negativo. Dewey recuerda que el vocablo "interés" etimológicamente significa *lo que está entre,* lo que une. Y podría definirse, en una de las acepciones, como la *tensión espiritual que está entre la conciencia de las necesidades y su objeto.* El "entre" es, en este caso, puramente temporal, nada espacial, y no presupone discontinuidad. Podría cambiarse "entre" por "va": *la tensión espiritual que va de la conciencia de las necesidades a su objeto.* La tendencia al objeto de las necesidades íntimas puede ser con ignorancia de los caracteres perceptivos del objeto y aquí se plantea un problema similar al que planteó Kant en su Crítica del Juicio (El sentimiento del placer en el juicio del gusto ¿precede al juicio o le sigue?). Uno de los problemas del interés psicológico es éste: el interés ¿precede sea al juicio, sea al simple conocimiento o le sigue? Sin problematizar, Ferrière afirma que el interés precede al hecho nuevo (1). Hemos mencionado la opinión deJames, quien lo hacía preceder a toda experiencia. Y Claparède formula su pretendida *ley del interés* en estos términos: *Toda conducta está dictada por un interés;* no hay que confundir la fórmula de Claparède con la de Bentham, porque en el primero se trata del interés psicológico y en el segundo, del interés moral, cuyas aproximaciones pueden ser muy grandes, pero también su alejamiento (el interés psicológico puede ser un absoluto desinterés moral, aunque el interés moral sea un interés psicológico). Nos parece que tanto con respecto al placer y a la emoción en general

(1) La Educación Constructiva. — El Progreso Espiritual. — Espasa-Calpe. — Madrid, 1932.

como a la emoción estética y al interés, se presentan tres casos: 1.°, el placer, la emoción, el interés preceden al juicio o al conocimiento en lo que conocer sea algo más que la primaria conciencia del objeto, por la cual se sabe o se cree que existe o se desea que exista (la existencia puede ser puramente subjetiva y bastar); 2.°, el placer, la emoción, el interés y el conocimiento o el juicio son simultáneos; 3.°, el conocimiento y el juicio preceden al placer, a la emoción, al interés.

Se busca lo que se sabe; se encuentra lo que se busca (on cherche ce qu' on sais; on trouve ce qu' on cherche)... Nadie interpretará literalmente estas expresiones, con las cuales el relieve de la frase concisa sobre la exageración de la verdad pone en evidencia lo mucho que el interés psicológico depende del saber y cuanto no se percibe si no se sabe que existe. Hay que distinguir bien dos momentos del problema: el de la primera noción y el de la marcha del conocimiento sobre nociones ya adquiridas. Se carece de conciencia de cómo se generan las primeras nociones (y no ha de empezar forzosamente por una, lo más probable es que muchas se vayan formando a la vez); en esto, no cabe plantear, claro está, la prioridad del conocimiento sobre el interés, salvo en el supuesto de ideas a priori y de su dependencia; pero acaso tampoco tenga nada que ver el interés en la génesis de las primeras nociones, de cuya aparición no guardamos conciencia e ignoramos en absoluto si a su tiempo la tuvimos. Nada puede asegurarse de las relaciones genéticas entre las ideas fundamentales y el interés; por conjeturas nos inclinaríamos a anteponerlas más bien que a posponerlas: no parecen concomitantes. En cuanto a la relación entre el interés y el conocimiento a partir del rico acerbo de nociones con que se cuenta desde que se tiene alguna conciencia de los procesos mentales, notemos *que ninguna adquisición es totalmente nueva y que el conocimiento de las distintas cosas, en el fondo, son variaciones de una sola o de pocas.* De ahí que se pueda ir a lo desconocido por un interés en función de lo

que se conoce, aparte otros impulsos, de los cuales se tiene o no conciencia, y que provocan una "migración por los mares inexplorados de la aventura" (Whitehead). Notoria es la inducción de interés por el conocimiento en lo que ignorábamos y se nos hace conocer, y también es notoria la falta de interés por lo que no entendemos. ¿Qué interés puede sentir una persona por el efecto de Zemann, si no comprende su alcance? Para quien no tenga presente lo que significa en el progreso de la Ciencia, será un fenómeno aislado, cuyo espectáculo en sí no vale lo que cualquier fenómeno vulgar.

Uno de los indudables orígenes del interés psicológico está en los reflejos condicionados, cuya percepción distinta es de suma dificultad en el niño y en el hombre.

Hay psicólogos, entre ellos Brentano, para quienes nada podría ser apetecido, ni esperado, ni estimado, ni temido si no es representado. Es cierto que el temor muchas veces baja de la cabeza al corazón y aun la simple representación no es suficiente para que surja el miedo, sino que se hace necesario comprender el peligro; mas también es verdad que no puede afirmarse que ese miedo que se llama instintivo, se origine en una representación: parece que ahora el miedo sube del corazón a la cabeza. Con el interés creemos que ocurre lo mismo. Ya haremos referencia a sus raíces afectivas, instintivas e intelectuales.

¿Cuáles son los signos, efectos y causas del interés? Kant escribe en la obra citada: ..."la satisfacción se convierte en interés cuando la ligamos a la representación de la existencia de un objeto; desde este momento se refiere siempre a la facultad de desear, bien como motivo o ya como necesariamente unido a este motivo". De la necesidad o del deseo, por la aprehensión seguida de la representación de un objeto, nacería el interés. Entonces, no sería primario, sino secundario. El fundador de la Pedagogía del interés, Herbart, estima necesario el conocimiento del objeto para desearlo, y el interés, según él, nunca sería, en sentido estricto, un deseo; éste se dirigiría al futuro para la posesión de su objeto; aquél permanecería en el presente, aplicándose a lo que ya se posee, pero que se conoce insuficientemente. En la doctrina herbar-

tiana, el interés sería una actividad y se propugna la *mitología de las facultades;* el alma carecería de pluralidad y de atributos. Pero aun cuando del espíritu sólo conociéramos actividades (2) y jamás entes, esas actividades presuponen algún ente, sino habría que pensarlas a ellas mismas como ente; varían en intensidad y parece incuestionable su diferenciación cualitativa. ¿Cómo concebir los intereses múltiples, fundamento de la Pedagogía de Herbart, sin diferencias de calidad? ¿Qué son los intereses empíricos, sociales, especulativos, estéticos y religiosos —clasificación del mismo Herbart— sin las cualidades que precisamente hacen su multiplicidad, aun cuando por el objeto se diferenciaran los intereses? A parte de esto, la escala de intereses del autor se establece también en vista del sujeto. No cabe duda que ni la intuición ni el análisis identifica en todo, *sentir, pensar, querer y hacer,* aunque en todo haya actividad. Suprimiendo la multiplicidad cualitativa y la variable tensión de lo consciente y de lo inconsciente ¿qué nos queda de la multiplicidad de aptitudes? La multiplicidad cualitativa puede existir en lo temporal puro. Bergson ha insistido sobre ello. Grave error se cometería planteando en términos espaciales lo puramente temporal o reducir a extensión cualidades que no se dan en la extensión. Nada sabemos si los atributos son apariencias de una heterogeneidad inaparente o vistas parciales, discontínuas, una especie de incoherencia perceptiva de la misma esencia.

Que en el examen del espíritu notemos siempre actos, procesos, no prueba que *todo* sea actividad, ni que el acto sea en sí e idéntico a sí, porque entonces, todo sería *un solo acto* y en el acto único estaría la causa y el efecto, la apariencia y la esencia del alma. La actividad por naturaleza no es la negación de la multiplicidad, y con ella, de lo múltiple cualitativo; más bien la implica e implica la modalidad y la

(2) Natorp llama también mitología a la doctrina de las "actividades" del espíritu; y Hursel, de cuya obra Investigaciones lógicas se ha dicho por otro filósofo que es el monumento filosófico más grande del presente siglo, comparte la crítica de Natorp; pero después de una prevención de malentendidos, no rechaza de su terminología la palabra acto, que expresaría vivencias intencionales.

substancia... Y hay que pensar todavía si la actividad es más que un concepto mediante el cual se *trascendentaliza* lo contingente.

Debido a la imposibilidad de un pensamiento absolutamente justo, por nuestra ignorancia, y no tanto a una insuficiencia del lenguaje, todas las palabras con las cuales se intenta centrar los problemas más importantes, son empleadas y se seguirán usando en sentido muy diverso en Psicología y *a fortiori* en Metafísica. Lo impreciso de nuestro conocimiento de la realidad por tránsitos imperceptibles nos lleva de una cosa a la otra; que son una y otra lo advertimos en secciones distantes de dicha realidad. Dudoso es que el acto se cree en sí y por sí, y eso supondría la doctrina del espíritu como acto puro. Ninguna dialéctica permite convertir el todo en todo acto: *lo coextensivo al ser se tomaría por todo el ser* y sólo en el supuesto de que la realidad fuera simple, esta proposición sería verdadera; y si el espíritu fuese una heterogeneidad indivisible, cualitativa, todo atributo sería coextensivo al espíritu (aquí mejor que coextensivo, ya que repugna la extensión a la naturaleza del espíritu, habría que decir *cotemporal*). Los psicólogos de las estructuras no admiten ni un mosaico de elementos ni un contínuo sin límites (éstos pueden ser en el tiempo), sin diferenciaciones, sin heterogeneidad.

Antes que Claparède, Ribot había formulado una *ley del interés* que denomina también *ley afectiva*. Sus términos son los siguientes: "En todo acontecimiento pasado, las partes de más interés renacen por sí mismas con mayor intensidad que las otras; y al decir de más interés, queremos significar lo que a nosotros se refiere de algún modo, ya bajo una forma agradable o bien penosa" (1). Y luego escribe: "Sin duda, la *ley de interés* es menos precisa que las leyes intelectuales de contigüidad y de semejanza; sin embargo, parece penetrar más profundamente en las razones últimas; y en efecto, si en el problema de la asociación se distinguen

(1) Ensayo acerca de la imaginación creadora. — Trad. V. Colorado. — Madrid, 1901. Pág. 53.

tres cosas—hechos, leyes y causas— la ley práctica nos aproxima mucho más a las causas'' (1).

El interés, que ''despierta los espíritus dormidos'', sería, según Ribot, de naturaleza afectiva; en lo subjetivo se manifestaría *no sólo por lo agradable, sino así mismo por lo penoso*... Harto difícil es precisar en qué lo agradable y lo penoso ''estructuran'' el interés y en qué *interesan* lo uno positiva, lo otro negativamente; lo uno para vivirlo y lo otro para evitarlo. ¿Y el interés es afectividad pura? No parece que siempre sea así, aunque pudiera ser así. Existen autores que admiten el plano afectivo, el intelectual y el activo del interés; y sobre lo que más se insiste es sobre sus relaciones con la curiosidad y la atención, que íntimamente tienen que ver con la inteligencia. Quizás en él —y en la atención— la heterogeneidad del espíritu esté presente, y lo específico no sea otra cosa que una especial manera de estructura.

Después de Stanley Hall y Smith, Decroly, entre otros investigadores, examina las relaciones entre la curiosidad y el interés, con ahondamiento en las necesidades. En su estudio *Les intérets chez l' enfant y en otras publicaciones* (2) sostiene que el interés excita la curiosidad y concluye que la curiosidad y el interés revelan la existencia de una necesidad instintiva o adquirida: ''Si en último caso, debiera establecerse una distinción entre estos dos términos, nosotros propondríamos llamar *interés* al signo interno y común a todas las necesidades y sentimientos experimentados por un sujeto (siendo el deseo la forma consciente de este fenómeno) mientras que la *curiosidad* sería el signo externo, aparente sobre todo para un observador situado fuera, y cuyo signo interno puede ser inconsciente o consciente''. Difícil es establecer clara diferencia entre el interés y la curiosidad; en la atención parece que francamente se confunden, tanto que algunos psicólogos opinan que el interés es la causa de la atención, y otros, que la causa de la atención es la curiosidad. Queyrat

(1) Loc. citada. Pág. 53.
(2) Journal de Psychologie, 1924. — L'Ere nouvelle, 1925. Problemas de Psicología y de Pedagogía, etc.

afirma: "La curiosité est donc le germe ou la source naturelle de l' attention" (1). De modo que el criterio de Decroly según el cual el signo interno y común a todas las necesidades y sentimientos sería interés, deja comprendido en éste, el deseo, y nos impresiona como más próximo a la realidad que una radical separación de interés y deseo, absolutamente imposible de hecho; pero el signo interno del interés creemos sea inseparable del signo interno de la curiosidad, y, a nuestro juicio, en el interés habría una selección del objeto entre los objetos de la curiosidad, una mayor precisión intelectual, afectiva y activa de su "materia" y una mayor permanencia en ésta que la curiosidad, natural lazarillo del conocimiento; el interés profundizaría en el campo de la curiosidad, la que a su vez se movería en un ámbito de actividad psíquica que la rebasa, porque poner como límite del psiquismo el interés o la curiosidad es pretender limitar el todo con la parte, variante de la falacia que consiste en tomar la parte por el todo, o si se juzgase incorrecto hablar de "partes" en lo espiritual —bien se comprende que el sentido es metafórico de *prima intentio*— diríamos que es pretender limitar el todo por un aspecto o perspectiva del todo.

Divide Claparède la actividad global en dos zonas: una profunda, cuyos procesos se desarrollarían automática e inconscientemente (sería la zona de las verdaderas necesidades o "necesidades endógenas"); la otra estaría en comunicación directa y más íntima con el mundo exterior, sería la *zona psicológica,* la de los apetitos o "necesidades exógenas"; en esta última germinaría la curiosidad... Ser curioso sería "*desear saber por anticipado*". Las limitaciones en zonas o en planos que las doctrinas bergsonianas han impuesto, no nos parecen mucho menos artificiales, aunque de gran valor como hipótesis de trabajo, que las limitaciones en facultades; pero no discutiremos ahora estos problemas y de Claparède retengamos los términos de su definición de la curiosidad y reparemos que en ella ("desear saber por anticipado") el signo interno "deseo" es el mismo signo que en la definición decrolyana se le atribuye al interés, y reparemos también

(1) La Curiosité. — Alcan.-París, 1920. Pág. 30.

comparando ambos autores, como se encuentran interés y curiosidad en un común origen: las necesidades. Curiosidad e interés serían causa de la atención y efecto de las necesidades; mas existe una forma de curiosidad que es autónoma: la neecsidad de saber por saber, que se agudiza, exalta e impera en el investigador vocacional. En la curiosidad como primitiva necesidad de conocer, distingue Ribot tres momentos: el primero, sería la *sorpresa,* mera relación o transición entre dos estados, "simple movimiento del espíritu y nada más" (1), carecería de contenido (2); el segundo, sería el *asombro,* especie de sorpresa prolongada, de sorpresa que se estabiliza, con lo que sobreviene por el permanecer, por el durar en cuyo tiempo el espíritu empieza a orientarse, lo que no acaece en la fugacidad de la sorpresa; el tercero lo constituiría la *interrogación,* y sería el momento de la curiosidad propiamente dicha dirigida por la reflexión. ¿Qué relaciones hay en todos esos momentos entre la curiosidad, el interés y la atención?

La *sorpresa* se nos presenta anterior y no posterior al interés; y la atención espontánea existe antes, durante y después de la sorpresa, el asombro y la interrogación. El interés concretaría el objeto de la curiosidad como necesidad de conocer y tendería a dar permanencia a la atención, al mismo tiempo que aumentaría su intensidad; en ningún caso parece que el interés sea el punto inicial en la génesis de la atención espontánea, y menos, su causa total. Sin la atención ¿qué signo queda del interés?... La medida o grados de éste y su categoría se aprecian en función de la intensidad dirección y duración de a) la atención espontánea; b) la atención voluntaria; c) el esfuerzo, no rara vez en contracorriente con los placeres inmediatos y apetencias o deseos re-

---

(1) La psicología de los sentimientos. — Trad. Rubio. — Jorro, Madrid, 1924, pág. 464.

(2) Hay autores para quienes todo fenómeno psíquico "contiene", en modo diverso, algo; en tal sentido, incluso la sorpresa "contiene" algo; pero quizás sea un abusivo desdoblamiento de sujeto y objeto de "continente" y "contenido", interpretar como algo que se contiene, representa o posee, lo que es y nada más... La sorpresa, sin duda, es "objeto" de vivencia; no podríamos asegurar que sea ni contenida ni representada, tampoco que "contenga" algo.

primibles. Unicamente en una acepción muy restringida el interés es lo que mueve a una actividad fácil y agradable, con una superficial atención espontánea. Una seria prueba de interés por un asunto lo constituyen las privaciones, el renunciamiento a cosas agradables, la tenacidad aun en el sacrificio, todo lo que se entrega del cuotidiano vivir para vivirlo en una firme aspiración y tentar alcanzarlo sin ceder cuando el esfuerzo empieza a ser penoso. Pero tal firmeza del interés, en la dirección de lo que vale, no es lo común y en procurarla está la tarea más importante y ardua de la Pedagogía. ¿Y no se funden aquí la Pedagogía clásica de la voluntad y la Pedagogía moderna del interés?

A veces, la atención precede al interés y a la curiosidad; otras, les subsigue. Siempre el interés tiende a una atención sostenida, que dirige, y acortando los intervalos, vuelve sobre su objeto con insistencia durante días, meses y aun años... Pasa así, por ejemplo, con el interés vocacional: se ha afirmado que la vocación no es otra cosa que una atención que dura toda la vida. Es evidente que aquí "atención" equivale a interés, pues se expresa la causa por el efecto. Y a su vez, el interés podría tener su causa en las aptitudes propias de la vocación; sucede eso cuando los factores vocacionales no se hallan en disyunción o segregados. El interés está en tensión a su objeto, resultando la atención para su objeto y todo lo que con él se relacione; pero toda la atención no es consecuencia del interés ni nace con el interés: éste la intensifica, sostiene y orienta, no la crea *ad initio*. Hay momentos, en los procesos psíquicos, en los cuales la causa parece que se confundiera con el efecto o se prolongara en él. De ahí que Ferrière, para quien la atención procede del interés, diga que el interés se confunde con la atención cuando se expresa en el plano intelectual.

Si hubiéramos de ir de lo más patente a lo menos patente, todo estudio psicológico introspectivo debiera iniciarse por el estudio de la atención y tomarla como referencia de las otras modalidades del espíritu, más bien que hacer el revés. Puede caracterizarse y *describirse* el interés en términos de la atención; la atención no puede caracteriszarse y *descri-*

birse en términos del interés, aun en los casos en que la intensidad de aquélla sea función de éste. El examen introspectivo nunca acusa absoluta ausencia de atención, tampoco en el recuerdo de las distracciones; distraerse no es carecer totalmente de ella; difiere el atender del no atender en grados, en duración y en intensidad de la conciencia de un objeto, no en un cambio de naturaleza; conciencia y atención no son sinónimos, pero la atención coexiste con la conciencia siempre y *es lo más inmediato de nuestras vivencias conscientes.* Admitir que el interés es la causa única de la atención sería poco menos que admitir que es la causa de la conciencia, de eso que se entiende por conciencia, sean cuales sean las controversias relativas a su esencia. Quedaría falseado lo expuesto si se concluyese que de suyo la atención es lo más inmediato como espontáneo objeto del pensamiento, pues puede, como la luz, dejar ver sin que en sí misma sea el objeto de la visión; su natural tendencia no es volverse sobre sí, a tal punto que, a juicio de Hurssel, la atención sería *una función selectiva de vivencias intencionales.*

Nos parece, no obstante, que en cierto sentido, no en el de Hurssel, *la inmediatez del objeto del pensamiento puede depender, en primer lugar de la intención, luego, de la atención,* y de ahí un interés que se iría creando por todo lo que directa o indirectamente se relacione con el objeto de la intención.

Se sostiene que "la atención espontánea, sin un estado afectivo anterior, sería un efecto sin causa". Volveremos sobre esto. Recordemos ahora que cuesta pasar de la atención espontánea a la voluntaria cuando falta el interés, tránsito que constituye uno de los momentos críticos y más importantes del proceso pedagógico, puesto que por más que la atención espontánea sirva a los fines de la educación, es evidente que en ella sola no puede fundarse ninguna metodología de la enseñanza. A pesar de que el máximo de atención espontánea y el máximo de atención voluntaria sean antitéticos (Ribot), estableciéndose como una corriente hacia la atracción más fuerte y una contra-corriente hacia la resistencia mayor, entre la atención espontánea y la voluntaria no hay

una separación absoluta; casi siempre lo que llamamos atención espontánea es seguida, aunque dure brevísimo tiempo, de lo que llamamos atención voluntaria; aquélla sería inicial; ésta, terminal. Lo que se entiende por atención francamente voluntaria es, en verdad, un complejo de espontaneidad y esfuerzo, por leve que sea, con alternativas de más o menos duración y mayor o menor frecuencia. Si no cabe negar la atención espontánea pura, no creemos exista la atención voluntaria pura, ni aun cuando la mente se dirige a vencer resistencias, merced, por ejemplo, a una intención, como la de querer experimentar si esto es verdadero o falso.

Siempre se ha admitido que la atención espontánea es primaria y la voluntaria, secundaria; mas incurriríase en error si se considerase que la atención voluntaria es generada por pura y simple evolución de la atención espontánea, desconociendo los factores de la atención voluntaria cuyo origen es otro que el de la atención espontánea. Con respecto a su advenimiento, a pesar de que los niños de pocos meses parece que se esforzaran por atender, se observa que las manifestaciones más tempranas de la atención tienen todos los caracteres objetivos —impenetrable es ahora lo subjetivo— de la atención espontánea, y con la edad intensifícase la atención voluntaria, sin que pueda afirmarse que aquella disminuye, a no ser, como todo, en la vejez. Y con la edad se van fijando los intereses, porque si por un lado la experiencia y la cultura aumentan las posibilidades, por otro, la madurez las restringe. La atención espontánea puede existir sin la voluntaria; la voluntaria no puede existir sin la espontánea, pues aunque ésta evolucionando no engendre por sí sola la atención voluntaria, predomina en su estructura. Ese es, en el presente caso, el sentido de lo primario y de lo secundario, porque si la atención espontánea no existiera si no existe el interés y éste existiera sin ella, entonces, no habría, en rigor, atención primaria: lo primario sería el interés.

La atención voluntaria ¿qué relación tiene con el interés? La concentración no puede realizarse más que en una dispersión; *concentrar* es llevar o acercar a un mismo centro

lo más o menos disperso; y la atención voluntaria más que sacar la mente de una multiplicidad de cosas y dirigirla a una sola, más que la tendencia al monoideismo, es un proceso de dirección y coherencia que tiende a descubrir tanto la diversidad como la unidad de lo que se explora; es un esfuerzo tanto para excluir lo que no corresponde a un asunto —y en esto aparecería como una tendencia al momoideismo— como para abarcar todo lo que a él atañe. Ahora bien, la atención voluntaria, en sus grados bien manifiestos, tiene la dirección de un fin y ahí estaría el interés, que no sería eficiente, como no lo son las causas finales: se orientarían los poderes que preexisten. ¿Las necesidades?... Pero las necesidades en sí mismas son negativas y sólo por la reacción de algo más primario y permanente aparecen como positivas. El interés no es por sí una actividad mental; es un estímulo y los estímulos lo son cuando su naturaleza los pone en eficaz relación con la naturaleza del espíritu: el que opere o no opere, igual que la intensidad de su efecto, está condicionado por el ser como totalidad, pues el estímulo lo es o no lo es, según que la mente reaccione o no reaccione, responda o no de algún modo a él. ¿Sólo será excitante de la actividad psíquica lo que va en la dirección del interés o de las necesidades y lo que remonta su pendiente?... Nos parece que el alma antes de todo estímulo, *se suelta a sí misma,* es causa de su propia movilidad, por naturaleza, por esencia, por el hecho de ser, por ese *algo* sin el cual el excitante nada excitaría, anterior y sobreexistente a todo excitante. A fuerza de analizar al ser en sus reacciones, se descuida la acción y se olvida lo substantivo del ser, se olvida el ente. El excitante existe como tal en función de lo excitable; en sí mismo es extraño al ser que reacciona y éste no está todo en sus reacciones. El ser ¿no es ya activo por naturaleza? Los estímulos no harían más que exaltar maneras del ser o maneras de manifestarse el ser por sí mismo. Bajo los estímulos exteriores el ser se haría patente en una dirección más que en otra, en una de sus formas más que en otras, de modo permanente o transitorio. Afirmar que la actividad mental del sujeto tiene como única causa sus necesidades, sería afrimar que las ne-

cesidades constituyen todo el ente; pero hay una causalidad óntica —naturaleza del ser— anterior, en las reacciones del ser, a toda otra causalidad y siempre presupuesta en cualquier efecto. Una necesidad, sea cual sea, la más primaria y original de las necesidades, es positiva por la reacción del ser, en sí negativa; una necesidad es algo sentido, obedecido o resistido por el ser; no es nada por sí misma y lo que no es nada por sí mismo ¿cómo podría instituirse en causa primaria de la actividad de lo que es positiva y originariamente, de lo que es anterior a ella y de mayor permanencia? Y la tesis extrema se ha emitido: "Es absolutamente imposible encontrar un acto que no esté dictado por el interés" (1). Y se reafirma que "solamente puede tener lugar un acto voluntario o de pensamiento cuando el problema que debe resolverse o la acción que debe ejecutarse resulta, por algún motivo, "interesante", o, como también podríamos decir importante para la vida" (2). Y bien, el interés, para los sostenedores de la tesis enunciada, sería el positivo psíquico de las necesidades. La causa sería negativa... Aquí, como en la obra del artista que esculpe el mármol, lo que queda y lo que se quita se implican; y en el primer caso, lo positivo de las necesidades está —y se habla de *sentimientos defectivos*— en la reacción de algo permanente, como la causa de la repetida emoción estética está en la presencia de lo que dejó y no en la ausencia de lo que quitó el cincel del escultor.

La actividad del interés se presenta, diríamos, como la del imán, o sea como una atracción particular en medio de la gravitación universal (no se tome el ejemplo en otro sentido que en el que se intenta esclarecer). Y la noción aun elementalísima de una cosa se obtiene, normalmente, frecuentándola en los más diversos estados de alma, e "impregnándose" de nuestra afectividad, el interés por ella perdurará o no, aumentará o disminuirá, conservará o cambiará el signo y lo agradable puede convertirse en desagradable, lo atractivo es indiferente, en repulsivo o la inversa. El interés no

(1) Claparède. La Educación Funcional. — Espasa-Calpe. Madrid.
(2) Lipmann, Psicología para maestros. — Trad. Mira. — Revista de Pedagogía. — Madrid, 1924. Pág. 178.

sólo evoluciona con el desarrollo mental, sino también con todas nuestras vivencias. Para cada cosa surge o desaparece paulatina o bruscamente. Extraordinario interés adquiere en el recuerdo de una persona querida, todo lo que a ella se refiere, aun lo que antes nos era indiferente por común a todos: la muerte acentúa la conciencia de lo extraordinario en lo intelectual y en lo activo, es el mundo del interés; pero, se comprende, no únicamente del interés; la dirección de éste puede permanecer invariable, a despecho de las fluctuaciones al concretarse en uno u otro objeto preciso. Y la atención voluntaria no es un estado fijo, opuesto a la general movilidad del espíritu: lo fijo, como en el interés, es la dirección de los procesos psicológicos por ella (o con ella) coordinados.

Toda una táctica pedagógica consiste, cuando no hay interés directo por los fines primordiales de la enseñanza, en interpolar entre estos y el niño, medios atractivos que conduzcan a los fines perseguidos. Entonces, el riesgo contra el cual se debe estar vigialnte, es el de que los medios dejen de ser medios y nunca se llegue a donde se tiene que llegar, pues para el educando —como para todos— lo que interesa puede convertirse definitivamente en fin, y si el interés recae sobre los medios y no sobre los fines, de poco valen los consejos morales: para el niño, psicológicamente, donde está el interés están los fines. Por otra parte, existe una inmensa categoría de intereses psicológicos transferidos de los fines a los medios. En la mayoría de los casos, no hay, normalmente, interés por los medios en sí; si lo hubiera, serían fines (o medios-fines), y la conciencia de los fines, por influencia prospectiva, hace interesante los medios que a ellos conducen. Estos, salvo que repugnen a la nobleza de los propósitos, reciben, por transferencia, el prestigio de los fines. La *sinfonía moral* con que unos fines más que otros ennoblecen los medios, no basta para que triunfen, en el niño y en el joven, los fines sin interés actual sobre los intereses psicológicos inmediatos. No acudiendo a una fuerza coercitiva, los fines mediatos de la educación podrán sobreponerse a intereses presentes, contrarios a ellos, si de alguna manera se viven

psíquicamente por anticipado; así, el interés de los fines será actual y de veras operará en el comportamiento.

Cabe esta pregunta: ¿el interés deriva de la conciencia del fin u objeto que anhelamos o a la inversa, el fin u objeto lo anhelamos a consecuencia de un interés que le precede? Sea momentánea, sea duradera, la actividad del niño, del joven y del adulto se dirige, es evidente, más en un sentido que en otro, consciente o inconscientemente; en el último caso, *lo que era resultante inconsciente puede transformarse, por la conciencia del interés, en un fin cuya repetición se busca. Y ocurre que un acto (o pocos) haga al hábito cuando suelta el instinto y la renovación indefinida del acto no lo cree jamás cuando no da en el instinto* (el hábito es función del instinto, de la inteligencia y acaso de otra cosa; no aludimos ahora a sus orígenes en la especie o en la vida, sino a su génesis individual). Dejando entre paréntesis toda disputa, diremos que en la interdependencia de fin e interés psicológico, como en el problema de las relaciones entre el interés y el conocimiento, ya el uno precede al otro, ya son simultáneos; puede el mismo interés concretarse en fin; puede un fin sin interés evolucionar hacia el interés; y muchísimas veces nos sorprenderemos con los tránsitos de medios a fines y de fines a medios; y no pocas, con lo que en un momento dado es fin o medio, y en otro, medio o fin, además de que lo que es medio para unos puede ser fin para otros...

No siempre es fácil la distinción y la separación de medios y fines, acabamos de verlo, y necesario es advertir que por el interés directo de los medios o por la misma transferencia del interés de los fines a los medios, suele suceder que el niño, el joven o el hombre se queda en los medios como si fuesen fines; es un desplazamiento del interés primario al secundario, como en el avaro, que vive miserablemente en la riqueza, pero que se le corrieron los fines hacia los medios y no se piensa más que en los medios como fin en sí (el interés inducido sustituye al interés inductor).

He aquí el interés como causa de la atención voluntaria: "El proceso por el cual se constituye la atención voluntaria es reductible a esta fórmula: hacer atractivo por artificio lo

que no lo es por naturaleza; dar un interés artificial a las cosas que no tienen un interés natural" (1). Pero en esos términos sería indiferenciable la atención voluntaria de la espontánea, porque no cambia en nada la psicología de la atención con que el objeto atraiga o interese por artificio o por naturaleza; a su vez, se comprueba lo que ya hemos apuntado, o sea, que en la *estructura* de la atención voluntaria predomina la atención espontánea, aun en el esfuerzo más penoso... ¿Y qué es lo que se llama voluntad, o, si se resiste esta palabra —y no se resisten las que de ella derivan— qué son los procesos volitivos sin la llamada atención voluntaria? Pese a la explícita y categórica afirmación de Ribot, no hay que interpretar el párrafo transcripto sin las correcciones y atenuaciones que resultan de la exposición total de su obra, pues en ella también se afirma que la atención voluntaria surge bajo la presión de la necesidad y con el progreso de la inteligencia; que aparece cuando la mente se aplica a una tarea sin atractivo,s y se establecen tres períodos en la génesis de la atención voluntaria; 1.°, se suscitaría por sentimientos primarios (el temor, la curiosidad, apetencias...); 2.°, se suscitaría y sostendría por sentimientos de formación secundaria (el amor propio, la emulación, la ambición, el interés, en el sentido moral, la utilidad, el deber...); 3.°, se suscitaría y mantendría por el hábito; organizada, los móviles artificiales habrían adquirido la fuerza de los móviles naturales y su concentración y permanencia dependerían menos de causas actuales que pretéritas... En realidad, la causa no es pretérita; se iría transformando cada vez más en causa óntica, siempre presente.

Un objeto interesante tendría como correlato la atención inmediata; pero existe además la *atención aperceptiva*, cuando el interés no proviene del objeto en sí, sino de relaciones con algo que interesa en sí.

La atención voluntaria sería siempre secundaria, nunca primaria, y se considera que jamás haríamos un esfuerzo por atender a un objeto "a no ser en obsequio de algún *interés*

(1) Ribot, **Psicología de la atención. — Biblioteca Científico-Filosófica. — Jorro. Madrid.**

remoto que el esfuerzo proporcionara" (1). Sin embargo, el estímulo sensorial, y otros estímulos, pueden obrar *per se*, independientemente de todo interés (si fuera contra el interés, ya sería una forma de interés).

Derivada pedagógica: interesar, hacer interesante lo que vale y, no interesa; recurrir al interés para sostener la atención por lo que vale... El interés se presenta aquí como un medio pedagógico, pero como este medio no siempre se encuentra para andar todos los caminos que hay que andar, el maestro y el profesor se ven obligados a buscar *medios para aquel medio*, del mismo modo que buscan medios para que los alumnos atiendan y aprendan lo que se quiere que aprendan... Y entonces, no se recurrirá directamente al interés en sí de lo que se enseña; se recurrirá a premios, a castigos, a sanciones... en la Pedagogía del interés como en todas las pedagogías... en cuyo caso se atiende sea por el deseo de poseer o por el temor de perder algo que interesa, sea para no soportar un sufrimiento, un disgusto, una molestia; se atiende por la representación de lo que queremos que suceda, con la presencia más o menos confusa o nítida, de lo que se enseña y de la sanción, prevaleciendo frecuentemente más ésta que lo que se enseña, máxime en lo efectivo, aunque la idea de la sanción puede operar, y así opera con intermitencia, pues *no hay nada que según el giro que se le dé, no tenga algo de interesante para todos* en diversos grados de intensidad y duración.

Para todos los intereses de la escala de Herbart (empírico, especulativo, religioso, estético, simpático o de amistad y social), su autor señala dos aspectos subjetivos comunes: la penetración, el ahondamiento (Vertiefung) y la concentración o recogimiento (Besinnung), de lo cual dependería la comprensión de lo nuevo. Sabido es que la vieja fórmula *instruir recreando* fué criticada por Herbart (antes, por Kant) en sus exageraciones, quien rechazó siempre como ajeno a sus tendencias pedagógicas, el puerilizar la enseñanza. Para él es muy importante, junto con el interés, la *apercep-*

---

(1) James, Loc. cit. Pág. 447.

ción, que se define como el acto por el cual se asimila lo nuevo en función de lo ya adquirido. ¿Qué significa el interés en la progresiva comprensión de lo parcialmente inteligible? Vaz Ferreira estudia, con el nombre de penetrabilidad, la "*adaptación del que aprende, a lo que hay que aprender*" (1) y se penetraría en función del desarrollo mental, de las aptitudes que van entrando en juego. Indudablemente que el interés desempeña aquí un importante papel; pues, los nuevos intereses psicológicos que van surgiendo en la evolución psíquica total, harían que el pensamiento y el sentimiento se aplicasen a aspectos de una misma cosa sobre los cuales antes no se había reparado; el interés orientaría y mantendría la atención por lo que se va descubriendo en un objeto o idea, y la *penetrabilidad* no sería otra cosa que un proceso del interés que se iría desvelando gradualmente. En este sentido, atender —y cuando la atención se dirige para adentro, se transformaría en reflexión— sería descubrir lo nuevo en lo globalmente aprehendido a consecuencia de la natural evolución de los intereses psicológicos y por las innumerables circunstancias que nos llevan de unas vivencias a otras. Pero es falso concluir que siempre el interés: el interés sólo no basta para la comprensión progresiva, inherente a la penetrabilidad, aparte de que nada se da aisladamente en la actividad mental y hartas veces es imposible saber qué es efecto y qué es causa en dicha actividad; esto no puede demostrarse con experimentos sobre otros ni sobre sí mismo; la advertencia es directa en el examen introspectivo y la afirmación no está vacía de experiencia, sino de experimentos...

En el estudio de la vocación pedagógica hemos visto que uno de los signos que la caracterizan consiste en el acierto en presentar los aspectos más interesantes, para el alumno, de lo que se quiere que aprenda, en la agilidad en imprimir el giro que conviene a lo que se enseña para que según las circunstancias y sin falsear la realidad, resulte de alguna manera interesante a todos.

Al mover a una labor mediante el interés transferido, pueden darse y se dan dos casos: 1.°, el desplazamiento, ya

---

(1) Estudios pedagógicos. — Serie I, Henrich y Cía. Barcelona, 1921. Pág. 30.

indicado, de los fines a los medios, o sea, la conversión de los medios en fines; 2.°, la atracción cada vez mayor de los fines en sí por el acompañamiento afectivo con el cual conducen a ellos los medios de interés directo. Es frecuente que fines y medios se vivan como unidad, sobre todo por el niño, cuando no hay mucho contraste entre la naturaleza de los medios y la naturaleza de los fines. Y existen fines que a pesar de la palabra "fin" se van sorbiendo "diluídos" en los medios; pocas veces el fin está totalmente en el término de un camino: irse acercando es irlo viviendo; las vías falsas son las que producen la impresión contraria y también el identificar "fin" con acabamiento, y así, si una obra no se termina, aunque esté casi acabada, no sería nada de la obra...

La puntería psicológica del pedagogo le pondrá sobre aviso de qué medios conducen mejor a los fines de la enseñanza y de qué medios los traicionan. Unos métodos o planes más que otros facilitarán la tarea, pero no hay que creer que los programas sobre la base de necesidades biológicas ni sobre ninguna otra base resuelvan para siempre y perentoriamente el diario y complejísimo problema pedagógico del interés psicológico del niño en sus relaciones con la educación.

De vulgar y diaria experiencia es que el deseo —aspecto consciente de necesidades naturales y adquiridas, entre las que se encuentran también los servicios— tiende a su satisfacción y cuando va creciendo en intensidad, entra en juego toda clase de estrategia, depurada o no por la conciencia moral, para vencer los obstáculos que a él se oponen. El imperativo del deseo que nace de las necesidades biológicas, es intermitente, y en la vida normal el deseo que nace de las necesidades biológicas, es intermitente, y en la vida normal del niño, más que despertar el interés de saber, lleva a la posesión de lo que colma el deseo. Por su espontánea iniciativa, muy poco aprende, por ejemplo, de los alimentos y parecería que al responder a necesidades tan profundas como las de la conservación de la propia vida, debería ser motivo de mayor curiosidad; su interés recae particularmente sobre el gusto; después, el alimento no interesa más sino muchísimo menos que muchísimas otras cosas (estaría fuera de lugar traer a

colación, en este problema, teorías como la de Turró, según la cual un imperativo trófico, en el recién nacido, sería el origen del conocimiento; y también estaría fuera de lugar argüir invocando la desesperada situación de los que padecen miseria o la inquietud y preocupación para lograr el alimento por quienes sienten hambre o apetito, así como aludir al proceso histórico de las nociones del hombre, sobre lo que es alimento, lo que es medicamento y lo que es tóxico). Decíamos que el interés psicológico del niño por los alimentos recae particularmente sobre su sabor y que después no le interesa más sino muchísimo menos que muchísimas otras cosas, máxime en la edad escolar y en la escuela, y tan es así, que el maestro tiene que ingeniarse para interesar al niño por el valor nutritivo del alimento, su procedencia, manufactura, etc., como para interesarlo en la enseñanza de cualquier otro asunto. Con el propósito de cerciorarnos de que normalmente y salvo, los momentos críticos, en los que el deseo impele más a la satisfacción de algo que a un detenido conocimiento, el interés psicológico del niño gravita más en la órbita de otro mundo que en el de las necesidades biológicas en sentido estricto, hemos anotado, en distintos días del mes y en distintos meses del año, *todas* las expresiones y actividades de varios pequeños desde que se despiertan hasta que se duermen. En ellos sorprenden intereses incluso metafísicos y notables observaciones psicológicas, que, es verdad, no dominan como una permanente preocupación; pero no se trata ahora de esos extremos de excepciones; se trata de lo común. No hay lugar a duda: las necesidades biológicas del niño que no está desamparado, las que pueden aprovecharse como mordientes del interés en la enseñanza, son más interés psicológico de los padres o del adulto de quien depende, que de él mismo. La custodia y protectora asistencia del adulto quita al niño de la sociedad civilizada la dramática situación del hombre primitivo en el urgente problema de su conservación. Por lo demás, ¿en qué forma espontánea de interés aprovechable para la enseñanza, vive el niño sus necesidades biológicas en la escuela? Los centros de necesidades biológicas de suyo no son centros de interés psicológico. Discurrimos sobre ello en

el estudio de la vocación pedagógica. Problema distinto es que se enseñe todo lo que se crea conveniente de cuanto se relaciona con las necesidades biológicas, y habrá que ingeniarse para sostener el interés psicológico por todo lo que tiene que ver con esas necesidades, y cuestión distinta es que el niño, en general, se interese espontáneamente por los seres vivos.

Se ha ensayado precisar el interés psicológico del niño en los diferentes períodos de su evolución psíquica (1). Se concluye, con alguna discrepancia entre los psico-pedagogos, que desde el nacimiento a los seis meses, el interés es el perceptivo: de los seis meses a los dos años, motor; de los dos a los tres años, glósico; de los tres a los siete, objetivo, concreto; de los siete a los doce comenzaría el interés por lo especializado y abstracto; de los doce a los diez y ocho aparecerían los intereses éticos, sociales, religiosos, científicos, filosóficos, estéticos. De acuerdo con el imperativo pedagógico del interés psicológico ¿habría que adaptar la enseñanza al especial interés de cada edad? Los centros de interés ¿tendrán que ser otros en la primera, en la segunda y en la tercera infancia, en la pubertad y en la adolescencia? Sí y no. Sí, en cuanto se debe tener en cuenta las preferencias que mueven al niño más a una actividad que a otra; no, en cuanto el niño evoluciona como una totalidad, diríamos, concéntricamente, además de evolucionar diferenciándose. Por otra parte, el predominio general de unos intereses sobre otros no supone la inexistencia de intereses múltiples en cada período del desarrollo, a partir, se entiende, de la primera infancia: el interés específico de un período del crecimiento, no domina permanentemente la actividad del niño; los intereses menos fuertes tienen también sus momentos de prevalencia; y para orientar cada vez más en la dirección de lo que vale, conviene que en todas las edades se hagan ejercicios de renunciamiento de lo menos importante, si atrae más, por lo más importante, si atrae menos: no hay que olvidar tampoco todo lo que fatalmente se da solo, por la misma naturaleza de las

---

(1) Véase, entre otras publicaciones, la de Vermeylen, titulada **La Psicología del niño y del adolescente.** — Ciencia y Educación. — La Lectura. Imp. Ciudad Lineal, Madrid. 1928.

cosas. Es cierto que si la enseñanza se aparta demasiado de los intereses actuales más vivos del niño, el efecto educativo que se espera puede no aparecer jamás, como si se tocara la *Novena Sinfonía* a las hormigas... En general, lo que de ningún modo entra en el mundo de la significación del niño —y no entra lo que en nada toca sus intereses actuales— carece para él, de valor educativo. No se olvidan las excepciones tales como el efecto favorable de lo pedagógico negativo; esto cae también en lo pedagógico, pero como una táctica sorpresiva y peligrosa, en la que por reacción se busca dar la dirección: hay temperamentos con quienes se logra que hagan lo que uno quiere, llevándoles la contra... y llevar la contra, entra, es verdad con violencia, en el mundo de la significación; lo que no entra es la indifernecia.

Tener interés por un objeto (lo hemos dicho en el estudio *Psicología de la vocación pedagógica*), sería estar ligado a él afectiva o intelectualmente, o de ambas maneras. Para Deffley existe una conexión necesaria entre el interés y la aspiración, el propósito y la preocupación; interés y disciplina se correlacionarían en una actividad con aspiración: sería "hacer las cosas con un motivo real detrás y una aspiración efectiva delante". El interés produciría una tensión espiritual, una tonicidad propia para el esfuerzo, pues tendería a dar profundidad en la impresión de las cosas. Aseguraría la continuidad del trabajo no tanto por el placer como por la emoción no siempre *alegría* actual de lo que se hace, a pesar de que en cierto sentido el interés psicológico sea al deseo lo que la alegría al placer. El interés llevaría a participar donde sin él seríamos prescindentes; pero también puede suceder que en lo que se participa de algún modo se vaya creando el interés. No es admisible la repetida afirmación de que sólo la necesidad suscita el interés y de que sólo el interés suscita la atención. Y el interés ¿agrega algo específico a la vida mental, no es totalmente reducible a otras maneras del espíritu?... Nos parece que sus orígenes son múltiples, sea como evolución de algo más primitivo, sea como nueva estructura de lo coexistente y por tanto, como resultante es irreductible a las causas de que depende; lo mismo diríamos de la atención, la

cual revela su compleja "estructura" aun en las teorías que se han emitido para explicarla (teoría instintiva, afectiva, teoría intelectualista, teoría voluntarista, teoría del interés...). Si se identifica el interés al deseo, no habría dos cosas sino una sola; si se identifica la atención al interés, no habría atención, todo sería interés; si se identifican las necesidades psíquicas a necesidades biológicas, no habría más que necesidades biológicas...

Muchas "soluciones" de los problemas del alma y del cuerpo consisten en emplear términos de Fisiología en Psicología y términos de Psicología en Fisiología. Entonces, la pretendida unidad del mundo psico-físico se convierte en la destrucción de medio mundo, ya el físico, ya el psíquico. Y no hay forma de salir airoso de tres momentos críticos: 1.°, el del tránsito entre los agentes físicos externos y los procesos orgánicos; 2.°, el del tránsito entre lo inconsciente fisiológico y lo inconsciente psicológico; 3.°, el del tránsito entre lo inconsciente y lo consciente (las *crisis* se producen también en dirección inversa) ¿Serán *hiatus* en vez de tránsitos?... Los problemas aumentarían, no disminuirían.

Psicología de la Vocación [1]

VOCACION Y PROFESION

No se puede ir derecho al grano cuando no se sabe cual es el grano... Investigarlo, precisamente, es nuestra tarea... y no basta: hay que ir a las raíces...

¿En las definiciones encontraremos el apoyo para dar el primer paso con pie firme? Las cosas del espíritu son tan imprecisas y graves que definirlas es desnaturalizarlas... o hay que dar innúmeras definiciones, todas prematuras y más o menos convencionales, a las que es necesario quitar algo poner algo, cambiar algo...

Empezar por el principio... Esta norma de sentido común parecería que fuese la única a seguir en toda exposición coherente y clara. Pero ¿cuál es el principio en un estudio psicológico y que *sentido del sentido* se da en ese *empezar por el principio?* Los juegos de palabras perturban el espíritu de investigación. Debemos excluir aquí las palabras que juegan con la verdad, como palabras locas... Al mismo tiempo, debemos evitar la explosiva ligereza que conduce a la condena, por verbales, de muchas cuestiones reales. En todo caso, en ciertas zonas del conocimiento, muy inseguros son los límites entre lo verbal y lo no verbal. No poseemos acústica ni óptica para su inequívoca distinción. Parece... es... parece... ¡Intimo e intenso drama del investigador, que ha de decidir o está en su más vivo anhelo decidir entre el *parece* y el *es!* No siempre cuenta con poderes y estrategia para decidirlo, porque *existen "un parece", "un parece que*

---

(1) En este estudio se tiende a dilucidar la esencia de la psicología de la vocación y no la frecuencia de los tipos vocacionales. — Para lo último, el criterio es el estadístico, que de nada sirve para lo primero ni nada vale sin un acertado diagnóstico de las vocaciones.

es" y " un parece que es parece", para cuya solución en los momentos críticos, no se tiene método ni criterio adecuados. Además, se vive una oscilante duda y una oscilante afirmación entre muchos *grados del parece* y muchos *grados del es*. Quizás no haya ningún *es* absolutamente puro, sin el espectro de un *parece que es*... Por otra parte, en una misma presencia hay quienes sienten más fuerte el parece que el es y quienes sienten más fuerte el es que el parece.

Si toda palabra no es pura hipótesis, toda palabra implica siempre una o más hipótesis. Nos moveremos con los tanteos de las hipótesis y la seguridad de los hechos (o creencia en la seguridad de los hechos). En la explicación de un fenómeno, siempre hay algo de explicación de todos los fenómenos y esto aun prescindiendo de la actitud cartesiana y goetheana de procurarse explicar un hecho relacionándolo con toda la Naturaleza... ¿Cómo?... Pero la imposibilidad de este "todo" no justifica la facilidad de un "nada"... Quien en busca de lo concreto, rehuya la meditación de los hechos y prescinda de principios y teorías, fatalmente se moverá entre muchas pequeñas conjeturas. Unos querrán lo muy concreto, confundiendo hartas veces concreto con particular; otros querrán lo muy abstracto, confundiendo, con frecuencia, abstracto con general. Lo que llamamos hechos suele ser mezcla de realidad y de hipótesis y momentos aparentes de procesos inaparentes, de los cuales nunca sabemos de modo seguro dónde y cuándo empiezan, dónde y cuándo terminan, si es que empiezan alguna vez, si es que terminan alguna vez.

Dos momentos no racionales-prelógico el uno, postlógico el otro, constituyen el principio y el fin de todo razonamiento: el enfoque, que le da la *dirección* y el desenlace, que le concreta o le vacía el contenido, recayendo en lo real o en lo absurdo, que puede ser independiente de la suficiencia o insuficiencia del razonamiento. Cierta sensibilidad y cierto rigor en perpetuo conflicto, nos inclinan más a un lado que a otro, conforme a una mayor o menor facilidad o resistencia en *creer* suficiente o insuficiente un razonamiento, una demostración o una prueba y en que grado lo son de verdad.

Hay quienes en cuestiones arduas llegan muy pronto a la evidencia, y en otras, sencillas, nunca. Hay quienes consideran terminante un solo argumento y nada agregan a su convicción nuevas pruebas; y hay quienes no se convencen con todas las pruebas. Existen dudas con declive a la afirmación, o a la negación; oscilaciones de la duda y convicciones móviles. De un coeficiente personal de creencia y hasta de dogmatismo, variable en los distintos momentos de la vida, depende, hartas veces, la *evidencia* sobre uno u otro asunto, sea intuitiva, sea por demostración.

Ocurre que la sensibilidad deje pasar moneda falsa, y el rigor peque de excesiva desconfianza y resistencia y rechace oro puro. Suelen ser una virtud o un defecto, porque en la investigación de la verdad, aquélla tiende a perdernos en la fantasía y ésta, en la incomprensión de muchas cosas indemostrables. Reobrando pueden corregirse recíprocamente y lograrse así un difícil justo equilibrio. Y es fatal que reobren, pero si no estamos advertidos, se mejoran o se perjudican, aunque en Filosofía —como en Ciencia— acaso la primacía del rigor, que aumenta con la cultura y madurez del espíritu, nos haga errar menos que la primacía de la sensibilidad... De lo pre y de los post-racional hemos de advertir que puede ser: a) conforme a la razón, reductible o irreductible a términos de razón; b) no conforme a la razón, pero no irracional; c) irracional, pero no antirracional; y d) antirracional...

De que el hombre sea falible, bien lo sabemos y harto demostrado está; pero hacer de la falibilidad toda la naturaleza del espíritu humano, es valerse de ella para el contrabando de los mayores absurdos. Si se supiera en cada caso qué es lo que se sabe y qué es lo que no se sabe (Confucio decía: *lo que se sabe saber que se sabe; lo que no se sabe, saber que no se sabe*) ¡cómo quedaría compensada la falibilidad del hombre! ¡cuántos errores se conjurarían definitivamente!

Siempre queda bastante de lo primitivo en el hombre más evolucionado y todos nosotros somos, en grado mayor o menor, un poco astrólgos, un poco alquimistas, un poco ma-

gos, un poco adivinos y "un mucho" predicadores... por más rigurosa que sea nuestra lógica y por más escépticos que seamos.

Aun en el mejor dotado para la investigación de la verdad, el espíritu científico y filosófico se estructura muy lentamente en el rigor y se accidenta muy pronto.

La gran experiencia de un especialista parecería que conjurase, en su especialidad, toda audacia, todo atrevimiento, toda aventura... y con ello, se ganaría y perdería. Pero la misma experiencia hace más prudente para unas empresas y más audaz para otras. Crecen dos mundos paralelos: el uno transitable; el otro, prohibido. Entonces, puede suceder y sucede que uno permanezca excesivo tiempo en el mundo transitable y se pierda por temor a perderse en el mundo prohibido, con amnesia de la superior misión de abrir caminos porque domina, en demasía, la creencia en conquistas que no fueron más que ilusorias o transitorias.

Muchas maneras hay de empezar el desarrollo de un tema y todas pueden ser *del principio,* o ninguna. Sometido a la meditación —y toda meditación que se prolongue tiende a ser filosófica— crece en totalidad y desigualmente en sus partes, sucediéndose las dudas, las convicciones, las revelaciones, las ocultaciones, la luz, la sombra, el claro-oscuro... De nada se ha realizado la última experiencia; de nada se tiene el último pensamiento... Fácil sería partir de definiciones y hacer esquemas, las definiciones son esquemas anticipados, y aunque las definiciones y los esquemas aparecerán siempre, por necesidad expositiva y porque el hombre más enemigo de ellos es, por naturaleza, un esquematizador, no hemos de olvidar que con las definiciones y los esquemas se dan una claridad y una seguridad ficticias, muy elogiadas por los espíritus más prontos a aceptar o rechazar las ideas que a examinarlas en todos sus fundamentos y en todas sus consecuencias.

Debido a la imposibilidad de un pensamiento absolutamente justo, por nuestra ignorancia, y no tanto a una insuficiencia del lenguaje, todas las palabras con las cuales se

intenta definir las nociones fundamentales, son empleadas y se seguirán usando en sentido muy diverso en Psicología y *a fortiori* en Metafísica. Lo impreciso de nuestro conocimiento de la realidad —y también, quizás, de la realidad misma— nos lleva, por tránsitos imperceptibles, de una cosa a la otra; que son una y otra lo advertimos en imágenes más o menos distantes que tenemos de dicha realidad. No se puede convenir en el sentido de las palabras si se ignora la cosa o si no se conviene, antes, o a la vez, en los conceptos, pero este convenio puede recaer tanto sobre conceptos verdaderos como falsos.

De las vocaciones se afirma y se niega más que se investiga. Todos creemos saber más de lo que sabemos. Todos tenemos demasiado seguridades. Hasta se nota una curiosa forma de seguridad: *la seguridad en el dudar*... Igualmente grave es ver problemas donde no los hay que no verlos donde los hay. Tan mal enfocados estuvieron siempre los de la vocación, que aun filosófos como Dewey incurrieren en las confusiones comunes. Para su examen nunca se cambia de lentes ni se mueve el micrométrico, y así, fuera de foco, más que buscar, se repite lo que se da en una percepción confusa.

Más profundo que el "yo sólo sé que no sé nada", de dos mil años de novedad, que todos repiten como apresurándose a tomarlo en el discurso para quitarlo del curso del pensamiento, es el *yo no creo que sé lo que no sé*, también socrático... Y más honde que éste y que el *yo no sé si sé que sé o si no sé que sé*, es lo que nos viene desde antes de Sócrates, con la imperecedera novedad de lo insuperable: *lo que se sabe, saber, que se sabe; lo que no se sabe, saber qué no se sabe*... Sencillísima fórmula del auténtico investigador, máxima probidad científica y filosófica que nadie, absolutamente nadie ha cumplido ni podrá cumplir cabalmente. Todo hombre, aun el más regulado por las prevenciones dice más, dice menos, dice otra cosa de lo que tiene que decir según su saber. En general, incluso el hombre más callado, responde más de lo que sabe sobre muchísimas cuestiones:

ocurre que tenga para los otros, en cuanto entra en el ruido, lo que no tiene para sí en la soledad de su profundo silencio. A todos, la palabra nos embriaga un poco...

A la pregunta *¿qué es la vocación?*, responderemos con un extenso análisis, y luego, con las conclusiones que a lo largo de él maduren. Antes —y porque alguien se podrá plantear como problema primario el *¿existe la vocación?* en vez de *¿qué es la vocación?*— diremos que en Psicología, los errores más generales y de importancia son 1.o, tomar una o algunas maneras del espíritu por todo el espíritu (falacia muy corriente, quizás la mayor de todas, y que consiste en tomar la parte, o un aspecto, por el todo); 2.o, considerar los atributos o cualidades como *entes;* 3.o, razonar como si los fenómenos en cuanto hecho o acto fuesen atributos o *entes;* 4.o, atribuir al espíritu lo que no es del espíritu; 5.o, además de las falacias por confusión, el revés, o sea, *hacer pseudo distinciones.*

Muy común es tomar una o algunas maneras del espíritu por todo el espíritu, a causa, entre otras, de encontrarse sus atributos o propiedades de algún modo presentes, en grado diverso, en todas las actividades del alma. Paralelo a ello se opera un proceso curiosísimo en las explicaciones: la transformación, bien percibida por Stuart Mill, de fenómenos de cualidades y aun de palabras en *entes.* Se crea así lo que podríamos llamar una *Ontología explicativa*... Con la vocación ¿hemos creado un *ente* ficticio? Pero de que no sea una realidad psíquica primigenia y autónoma, no hemos de concluir que es un fantasma del lenguaje...

Existe un proceso de explicación antípoda al de la *Ontología explicativa*: la filosofía meyersoniana pretende que fenómeno explicado es fenómeno destruído por identificación. Véase en Psicología como se explica una modalidad del espíritu, cuando no se crea una *Ontología explicativa,* por *disolución* en otra modalidad, una actividad por traslación a otra actividad, un acto a otro acto, un modo de ser por

fusión en otro modo de ser... Y si se quiere explicar una cosa por sí misma, se incurre en tautología. ¿Entonces?... El "ente" constituye un complejo móvil de causas y efectos. La investigación se dirige a precisar en qué grado, de qué y cuándo es causa, en qué grado, de qué y cuándo es efecto... Pues bien, no olvidando eso ni que en todas las explicaciones tendrá lugar de preferencia la naturaleza del ser (o lo que de la naturaleza del ser se sepa), y con ella, lo que llamaremos *causalidad óntica,* quedan a) el proceso de la génesis (una cosa procediendo de otra, a, en términos distintos, una cosa generadora de lo que no es ella); b) el proceso de las estructuras, que en cierta manera vendrían a la realidad con más "ente" que los atributos y menos "*ente*" que el *ser* en cuanto esencia (tendrían una existencia menos dependiente que la de los atributos y menos independiente que la del *ser*); y c) el proceso de la evidenciación que sin identificaciones ni traslaciones puede llevarnos de lo no evidente o menos evidente (y caben grados de evidencia) a lo evidente o más evidente, o de lo menos probable a lo más probable, de lo menos posible a lo más posible...

Las falsas seguridades son el peor *enemigo de la verdad*... ¡y con qué frecuencia se dan en Psicología. En lo que atañe a nuestro tema, recuérdese lo que ocurre con la orientación vocacional... Una orientación con la verdadera perspectiva de las vocaciones carece de la simplicidad que cautiva el espíritu de muchos hombres no tanto realizadores como *prontos a poner el acento oral en lo práctico* y con la creencia de que sólo es realizable lo simple, llegan a considerar como superfluo la más profunda investigación de la verdad, que sería *teoría pura.* En una auténtica orientación vocacional, no meramente profesional, hay que someter a examen, 1.o, lo que se es; 2.o, lo que se quiere y puede; 3.o, lo que se quiere y no se puede; 4.o, lo que se puede y no se quiere; 5.o, lo que se puede, no se quiere y se debe; 6.o, lo que "sale", se quiera o no se quiera, a) que se puede inhibir, b) que no se puede inhibir, sea con signo positivo, sea con signo negativo, c) que es conforme a nuestro querer, d)

que es disconforme a nuestro querer; 7.o, para qué todos los hombres son aptos; 8.o, qué es lo que todos los hombres tienen que hacer, guste o no guste, se tenga o no se tenga *ganas;* 9.o, para qué la mayoría, pero no todos los hombres son aptos; 10.o, para qué solamente una minoría es apta; 11.o, qué *grado de aptitud* tienen los hombres para todo, qué grado para algunas actividades, 12.o, cuáles son las aptitudes de fondo y cuáles las auxiliares para una u otra forma de vida o de trabajo; 13.o, qué es lo que se puede adquirir y qué es lo que no se puede adquirir nunca o únicamente, por la mayoría de los hombres, en un tiempo que *le haría perder el sentido de medio* en la escala individual de vida; 14.o, en qué lo "adquirible" puede suplir la falta de aptides auxiliares cuando existen aptitudes de fondo; 15.o, qué es lo que a partir de cierta edad nadie debiera ignorar, qué debe saberse, poseerse cuanto antes, qué es lo qué cada uno debe *ir siendo* lo más pronto posible, qué es lo que si no se adquiere en un determinado período de la evolución psíquica nunca más podrá adquirirse *en segura propiedad mental*... para quienes y para qué una misma cosa es prematura y otra, tardía o está a punto...

Se nos replicará —ya conocemos la historia— que un examen de las cuestiones precedentes sería la mejor manera de no hacer nada eficaz por la orientación vocacional, pues nunca se terminaría...

Y entonces, dos actitudes opuestas: una, se desentiende de las vocaciones en la enseñanza por temor a equivocarse, afirmándose, implícitamente, que "lo que sale" sería empeorado con una orientación intencional; la otra, da por resueltos los más graves problemas de la psicología de las vocaciones, de su diagnóstico y pronóstico, actitud ésta de mayor peligro que aquélla. De ahí *una orientación vocacional sin vocación.*

II

Un sabio para quien nuestras características son porque ellas son y nadie sabría más, alude a las vocaciones, evitando la palabra, en estas estampas, miniaturas de encantadora sencillez: "Un cabrerizo se distrae combinando montones de pequeños guijarros. Llega a ser un calculista asombroso en prontitud y precisión sin otro recurso que un breve recogimiento. Pasma el conflicto de números enormes que se amalgaman con orden en su espíritu, pero que a nosotros nos abruma su solo enunciado, mezcla inextricable. Ese maravilloso prestidigitador de la Aritmética tiene el instinto, el genio, la "bosse" del número.

Un segundo, a la edad en que la bolita y el trompo hacen nuestras delicias, olvida el juego, se marcha al lugar de los ruidos y escucha cantar en sí como un eco de arpas celestes. Su cabeza es una catedral plena de resonancias de un órgano imaginario. Ricas sonoridades, íntimo concierto oído por el solo, lo sumergen en el arrobamiento. Paz a ese predestinado que un día, con sus combinaciones musicales, suscitará en nosotros nobles emociones. Tiene el instinto, el genio, la "bosse" de los sonidos.

Un tercero, chiquillo que todavía sin embadurnarse no sabe comer su rebanada de pan con dulce, se complace en modelar la arcilla en figurines de verdad sorprendente en su ingenua insuficiencia. Con la punta del cuchillo hace gesticular la raíz del brezo bajo forma de máscara graciosa; trabaja el boj grabando cordero y caballo; burila sobre la piedra blanda la efigia de su perro *Laissons-le-faire*, y si el cielo lo secunda será acaso, escultor renombrado. Tiene el instinto, la "bosse", el genio de las formas".

Y ahora un filosófo... Igual que el sabio, alude a la vocación evitando la palabra. Postula que el Arte separa los símbolos corrientes, elimina las generalidades convencionales, quita las etiquetas de la realidad y luego afirma que "si el alma no se adhiriese a la acción por ninguna de sus percep-

ciones, sería un alma de artista como aun no lo ha habido en el mundo. El artista así liberado de la acción "descollaría en todas las artes a la vez, o más bien, las fundiría todas en una sola". Y esto, porque "percibiría todas las cosas en su pureza original, tanto las formas, los colores y los sonidos del mundo material como los más sutiles movimientos de la vida interior". Ningún artista lograría jamás tal grandeza. El velo aun para el artista mayor de todos, no se habría levantado más que por un solo lado e incompletamente. "De ahí, nos asegura el filósofo, la diversidad de las artes en su origen. De ahí también la especialidad de las predisposiciones".

El sabio pone la palabra "instinto"; el filósofo, la palabra "predisposiciones", precedida de un original concepto del Arte y de la intuición. Ni el uno ni el otro alude, en este problema, a la inteligencia.

No podemos definir bien que es la vocación, pero en presencia de un músico, de un poeta, de un pintor, de un escultor, de un místico, de un matemático, de un investigador... su realidad se nos impone con toda la fuerza de la vida... Y el hombre común ¿carecerá en absoluto de vocación? Entre él y el genio ¿no hay todos los grados? En la apreciación de los hombres, es sorprendente la falta de *puntería psicológica*... Y en cuanto a darse la propia medida, hay quienes se comparan con los grandes en lo que se parecen, quienes, en lo que se diferencian... ¡qué pocos son verdaderamente sensatos con un poquito de esa vulgar sensatez que lleva a compararse en lo que se parecen y en lo que se diferencian!... Estas comparaciones exigen una cuidadosa distinción, no siempre inequívoca, *de lo que hay de superior en el hombre vulgar y de lo que hay de vulgar en los hombres superiores.*

La proximidad suele ser muy engañosa: dos hombres pueden encontrarse en un mismo punto de la Tierra y mediar entre ellos dos veces la distancia de los antípodas, si el uno viene de dar la vuelta al mundo y el otro siempre estuvo allí.

Frente a cada cosa o acontecimiento, todo hombre tiene (el orden no es cronológico, es simple enumeración) 1.°, una actitud fáustica o gnósica, quiere o sucede como si quisiera saber qué es, cómo, para qué y por qué es... 2.°, una actitud apolínea o estética, diferenciadora de todo lo que existe en bello y no bello, con cierta zona de percepción y vivencias más o menos indiferente; 3.°, una actitud ética, positiva o negativa, con un campo neutro impreciso; 4.°, una actitud religiosa pura, quizá, o mística, y actitudes religioso-éticas, religioso-estéticas, religioso-gnósticas, positivas y negativas, con escapes arreligiosos; 5.°, una actitud práxica pura, por imperativo vital que no puede llamarse fáustico, ni ético, ni estético, ni religioso, ni místico...

Se comprende que todo eso pueda darse simultánea o sucesivamente en cada caso, con intensidad y duración variables. De hecho, el espíritu se *corre* de una actitud a la otra. Y he ahí que, aparte la diversidad creadora, la mayor frecuencia y duración en una actitud que en otra nos anuncia la posible existencia de una vocación o de factores vocacionales. Aquélla y éstos tenemos que despejarlos entre las complejísimas manifestaciones del hombre, en la vertiginosa profundidad de la vida...

Una percepción inmediata de nosotros mismos y de lo que coexiste con nosotros nos revela que todo no nos interesa por igual, que nuestros intereses psicológicos difieren en calidad, en vivacidad, en permanencia, que en nuestra evolución mental unos desaparecen y otros aparecen, unos se acentúan y otros se debilitan, que unos son constantes y otros intermitentes, que unos son fugaces y otros persisten, que hay intereses comunes e intereses no comunes a todos los hombres... Pues bien, *la vocación implica especiales intereses psicológicos que duran toda la vida.*

Aceptemos, como tesis provisoria (la discutimos en otro estudio) que el instinto y la inteligencia sean las dos modalidades originarias y esenciales del espíritu. Se nos plantean estos problemas: la vocación ¿es una forma del instinto? ¿es una forma de la inteligencia? ¿es instinto-inteligencia?...

Algunas vocaciones parecerían especiales maneras de la inteligencia; otras, especiales maneras del instinto. Entre las primeras estarían las científicas; entre las segundas, las artísticas. Para quienes todo lo psíquico es instinto o deriva de él, no hay problema, pero ¿qué hemos aclarado con llamar instinto a la vida mental toda? Además, carecemos, acaso por imposible, de una directa percepción o intuición del instinto como una totalidad.

De las vocaciones genéricamente científicas con más frecuencia se subraya lo intelectual o racional, (y no es lo mismo) que lo instintivo; de las artísticas, más lo instintivo que lo intelectual... La intuición y la inspiración se consideran —sin prueba ni inmediata evidencia— del puro dominio del instinto, salvo algunas excepciones, como en la llamada "intuición intelectual", precisamente, o como en la intuición filosófica bergsoniana, en la cual la inteligencia iría al luminoso encuentro del instinto. Intuición e inspiración se estiman casi embrujo de los artistas... Al hombre de Ciencia se le concibe sin fragua, con muchísimo menos poderes creadores, fríamente laborioso, apagándose más bien que encendiéndose, para hurgar en sí mismo y en las cosas con implacable severidad... Sería el contra-polo del artista; un caminante sin emoción, sin ensueños, que no daría un paso sin medirlo y a pie se largaría a explorar el mundo por carecer de imaginación para adivinarlo o inventarlo... Pero la imaginación no sólo es un precioso don del artista, lo es también del investigador. Sin ella, trabajaría como un topo; nos lo dice el sabio Nicolle y aunque no lo dijera nadie, es así. Naturalmente que no es de la misma modalidad la imaginación del artista y la del investigador. Sin embargo, no olvidemos que en el artista hay también un investigador *que encuentra más de lo que busca,* y en el investigador un artista, *que busca más de lo que encuentra.* Se entiende, en tesis general. Hay hombres de Ciencia muy instintivos y artistas muy intelectuales y en sí mismo ello no implica ni lo superior ni lo inferior, sino lo diferente y nada más.

En la epopeya interminable de ir desentrañando punto por punto la estructura y el sentido del Universo, el hombre es una confidencia entre la luz y la sombra. De ahí que al investigador no le interese solamente lo que ya se sabe, como a un simple erudito; su interés más céntrico de lo que se sabe está en saber qué es lo que no se sabe y poner la reja de arado después del último surco.

En primer término, el investigador es un buscador de límites, vale a decir, un estudioso que busca donde la sabiduría de los hombres lo deja en la ignorancia. Si como un mojón se queda en la línea divisoria que agotó a los otros, no será más que un erudito.

En el criterio científico, *lo impersonal* es lo que más fácilmente se advierte, y parece que eso es exacto, ya que la Ciencia trabaja o pretende trabajar sobre una realidad también impersonal.

En las reflexiones de Claudio Bernard, referentes al método, que le va saliendo como una *lógica vivida,* afirma que "tiene en sí mismo una autoridad *impersonal,* que domina la Ciencia". Y en ello ve un contraste con el Arte, y con la frase de un poeta, concreta su juicio: "El arte es *yo;* la Ciencia es nosotros".

Nada más solidario, no cabe duda, que el esfuerzo científico, y el descubrimiento, sin el cual no existe la personalidad científica, parece menos personal que la creación artística. Pero hay que distinguir *lo que se va impersonalizando* de lo que es impersonal por naturaleza. Entre descubrimiento y *creación* —e invenciones existen en las Ciencias— parecería que hubiera una gran distancia, y, no obstante, no siempre es fácil la separación psicológica. No sabemos si lo que se da a la conciencia o en el ser consciente, no son descubrimientos, revelaciones de lo que preexiste en lo inconsciente...

Por otra parte, ni el artista es en todo *yo* ni el hombre de Ciencias es en todo *nosotros.* En las mismas Ciencias físico-matemáticas, las *maneras* varían, aunque sean iguales los métodos con que trabajen uno u otro. Prolongando la traducción de la obra de Campbell, Les Principes de la Physique,

Borel lo presenta así: "Campbell n' est pas seulement un physicien, mais physicien anglais". Encuentra en el ser *inglés* una cualidad de físico que no poseen ni los franceses ni los alemanes, los cuales tienen también sus características.

La universalidad de las verdades científicas es una hipótesis y en cuanto a la impersonalidad, es más o menos restringida, porque está condicionada por la capacidad de comprender de cada hombre. Campbell refiriéndose a lo personal inevitable en cada etapa del razonamiento, concluye que los resultados finales, los más perfectos e importantes, son casi tan individuales como una obra de Arte.

La opinión de que el razonamiento es una función del espíritu que no nos distancia mucho del sentido común (y ocurre que se designe con el nombre de sentido común a toda actividad mental que impresiona como innata e inherente a todos los hombres) o de que todos estamos dotados de los mismos poderes esenciales de la razón —postulado filosófico de Descartes— muestra que no se repara bastante en que los hombres difieren —y no poco— por las maneras de razonar y de entender lo que razonan, al extremo de que un buen razonamiento para uno puede no serlo para otro ¿Y cuando trabaja la razón pura? No es raro que al genio se le presente con gran fuerza lógica lo que el sentido común puede tomar como extravagante. Pero acaso el mismo sentido común no sea *fijo*, no esté dado totalmente en todos los momentos de la vida, sino que evolucione, que progrese con penuria y entonces hay que notar que, si a veces la ciencia, como la Filosofía, parte del sentido común, vuelve a él o se mantiene en él, no habría Ciencia ni Filosofía si en muchísimas ocasiones no se estuviera por encima con o sin escándalo del sentido común. Cierto es que, y lo sostuvo un ilustre hombre con muy poco sentido común, hay épocas —y acaso la nuestra sea una de ellas—, en las cuales se hace necesario una revolución para traer al hombre al sentido común... Quedarse en el sentido común es muy poco y perderlo es muy grave. También hay asuntos en los cuales traer al hombre al sentido común sería una revolución...

La idea *a priori* o directriz de la que, en sentir de Claudio Bernard, parte todo investigador, tiene algo de brujería precisamente cuando se la confirma... *Traerse* el porvenir en el juego de las posibilidades es como tirar la red en las aguas calmas de la eternidad... La imaginación del experimentador va al encuentro de la realidad; si la sustiuye, naufraga. Es menos libre que el artista porque se somete a la prueba oxídrica de la experiencia. Por esa ingénita obligación a la verdad se ha creído que en la vocación científica domina lo ético. Para un filósofo contemporáneo. Goblot, el espíritu científico estaría *estructurado* de virtudes morales; pero considera que son virtudes morales no solo el amor a la verdad, sí que también el rigor, la robustez, la precisión, la penetración, la exactitud y hasta la *finesse d'esprit*, en el sentido de Pascal, que tendería a ser una cualidad de la inteligencia... Se confunde lo que se hace *por* y lo que se hace *con*. Así, por una preocupación moral se trata de ser exacto, pero no es con virtudes morales *con que* se puede serlo.

El predominio de dos pasiones, a juicio de Ramón y Cajal, explicaría la vida entera del investigador: el culto a la verdad y la pasión por la gloria... Como se ve, características de *tono moral*, como el desinterés, sobre el que Richet insiste. El culto a la verdad y la pasión por la gloria preséntanse, en la génesis del sabio, como excitadores del espíritu, que si no encuentran que excitar —aptitudes— nada pueden. Más que el culto a una verdad por otro descubierta es la fascinación del misterio y el anhelo de descubrir nuevas verdades.

Un *especial sentido de la verdad* (o de la realidad) distingue a los hombres de vocación científica y de vocación filosófica.

Unos hombres más pronto que otros pasan del ver al observar; para unos más que para otros buscar es una necesidad de vivir; a unos más que a otros un impulso incontenible los mueve a la posesión mental de todo lo que se oculta: unos más que otros sienten la *provocación* de las incógnitas y de lo que en la Naturaleza parece prohibido; unos más que otros

tienen poderes... Pero aquí, como en la guerra, la *victoria* no es signo inequívico del héroe y de la capacidad...

En quien viva plenamente su vocación científica, la actividad mental es incoercible, no menos que en el filósofo y en el artista. Más allá de la gloria, Cajal nos dice: "en mí lo difícil no es pensar, sino cesar de pensar"...

El artista y el investigador que tuviesen la mirada fija en la gloria, si su naturaleza íntima no los moviera a crear e investigar por el solo hecho de existir, irremediablemente se convertirían en melancólicos faltos de aliento para una labor sostenida, no bien meditasen con cierta hondura ¿qué es la gloria?... Muy posible es que estimaran, con Shakespeare, que es como un círculo en el agua, cuya circunferencia, a fuerza de extenderse, termina disipándose por completo, o que es, valga la fórmula equivalente de France, un olvido aplazado...

De suyo, el recuerdo y el olvido carecen de toda justicia. En las Ciencias hay nombres, diríamos, *cronolábiles,* aun cuando la obra no lo sea: el nombre del autor se desvanece sobre su propio descubrimiento, en vez de adherirse a él; otros, por el contrario, quedan prendidos, como imperdibles, al más pequeño descubrimiento, invención o teoría... Nódulo de Aranio, nódulo de Morgagni, estrangulación de Ranvier, brazalete de Nageotte... Aun así, acontece que el nombre quede en lo menos y no en lo más o que prevalezca el nombre del que da nombres al del que hace los descubrimientos, o que un nombre se pierda bajo otros... Rarísimo es que quede para siempre donde la justicia lo pondría... Pero lo más triste es el *segundo anónimo,* el que viene después de la fama y de la gloria. Para llegar a él, hay que realizar grandes descubrimientos, tan grandes que nadie puede ignorarlos, es entonces cuando la gloria, agrandándose en la mente de todos los hombres, deja al autor en la noche sin luna y sin estrellas del olvido...

Cuando el investigador carece de verdadera vocación, no sobrepasa la manera vulgar más que por el oficio y se le reconoce porque en su espíritu no hay tensión: está como trabajando de fuera a dentro.

Profesión sin vocación es vida disminuida en su espiritualidad. Cuando la profesión no es el ejercicio de la vocación, aquélla y ésta tienden a ocupar los dos polos opuestos de la vida: la primera, el polo utilitario; la segunda, el polo del desinterés.

La profesión está más en la obligación: la vocación está más en la devoción.

En la vocación el individuo es más fin en sí que en la profesión, salvo que vocación y profesión se confundan en una misma realidad. Y esto sucede cuando la profesión no es otra que la vocación ejecutiva.

La vocación conduce a una actividad *per se*, de incalculable derivaciones; la profesión, disociada de la vocación, es una actividad que cae más dentro de cálculos, es una actividad dirigida a fines preestablecidos con miras casi siempre utilitarias.

Como dos aspectos del "yo", se consideran el individuo y la persona. Realizar su vocación sería la más alta aspiración de la persona. De Cristo se ha dicho que es, como individuo, humano; como persona, divino...

En la persona hay una purificación del individuo, de modo similar a la purificación que del instinto hay en el amor

Vivir su vocación es estar más cerca de la esencia que de la apariencia todo régimen social que evolucione más hacia la apariencia que hacia la esencia o más por la apariencia que por la esencia del hombre, es fundamentalmente falso.

Pese a su intenso hedonismo, el hombre busca mucho más que el placer, mucho más que la felicidad: busca realizarse en lo que más es él, en el dominio de los valores (las aberraciones no cuentan ahora) y no conseguirlo es su mayor defraudación.

Todas las complicaciones de la psicología de la vocación científica, hablamos genéricamente, no desvanecen la real existencia de un factor moral, entre muchísimos otros factores. Sí, el investigador como tal es un beato de la verdad. Le rinde culto diario, o mejor, no la profana. Pero de pron-

to le asalta la duda y ya no sabe que es la verdad, no sólo con mayúscula, sino modestamente con minúscula: Einstein nos confiesa que no entiende que es la *verdad científica* y menos la religiosa. No se entiende que es la verdad, pero se sigue investigando. Eso es vocación...

La función del investigador puede puntualizarse así: 1.o, descubrir nuevos hechos, indagar la o las causas de los fenómenos que se observan, inventar técnicas y crear teorías interpretativas; 2.o, fundamentar verdades presentidas, intuidas, semiadivinanzas, y desenvolverlas en todas sus consecuencias; 3.o, defenderlas... Y aunque fundamentar presupone descubrir aspectos de lo que en esencia ya está descubierto o inventado, a la vez fundamentar es la mejor defensa de la verdad, hay algo que es propio del descubrimiento, en cuanto primera revelación, algo que es inherente al fundamento y algo peculiar a la defensa, es decir, que lo que se defienda, "primero guarde razón; y segundo, tenga razón"... (Nietzsche) Los límites imprecisos no impiden distinguir a los hombres de Ciencia en predominantes descubridores e inventores, fundamentadores y defensores (estos tienden a confundirse con los vulgarizadores en muchos puntos). Como excepción hay hombres en quienes se dan las tres modalidades en grado eminente, aun cuando no sean todas ellas del mismo valor.

El intuitivo puede ser con más genio que ingenio y adivinar o semi-adivinar verdades que es incapaz de demostrar acabadamente (en lo que esto es posible); el razonador y experimentador —experimentar es hacer razonar a las manos— sin que llegue a lo discursivo puro, puede ser con más ingenio que genio y capaz de aportar las pruebas más escondidas en apoyo de una verdad que el no descubrió... Lo expuesto no presupone que lo ingenioso sea siempre extraño al genio ni este extraño al ingenio. El defensor, aunque investigue, se mueve sobre todo entre el que descubre y el que enseña, e insiste en una verdad verificándola cada vez con mayor limpieza y argumentándola cada vez más claramente: está en declive a lo pedagógico y busca con especial

empeño pruebas si no siempre elegantes —el imperativo del investigador, en caso de conflicto, no es la belleza, es la verdad— muchas veces estridentes, para convencer de lo que él ya está convencido, por la razón o con ejemplos ajenos a lo que se quiere demostrar, pero que operan psicológicamente como si fuera razón, como si fuesen pruebas, aunque de por sí no prueben nada.

De cabezas algo soñadoras cuyas ideas rebasan los hechos y las demostraciones, surgen estudios científicos de gran alcance, y en el laboratorio, la voluntad es la obrera de la imaginación y de la lógica.

En el hombre de alto velamen científico se da la adivinación de los vates, sometida, por el vértigo y el peligro que estos no sienten, a aterrizar en la experiencia y a la tortura de pruebas y contrapruebas.

El investigador mantiene durante su vida la exploradora y ágil curiosidad de la primera infancia, pero a la primitiva versatilidad sucede la *polarización mental*. La curiosidad —que depende de algo más hondo— no encierra en sí misma el sentido de la investigación: este es vocacional y de cultura, de planteamientos de problemas y de método.

La disciplina del método empieza por quitarnos la libertad, pero siempre termina dándonos una *mejor libertad*.

Con vocación, con viva e inteligente curiosidad —hay una curiosidad tonta— con problemas bien planteados y competencia técnica se va al laboratorio más por emoción que por voluntarioso empeño y una vez dentro de él, *lo qué menos trabajo cuesta, es trabajar.*

No es obligado, en el estudio de los complejos psíquicos vocacionales, admitir la llamada doctrina sensualista de las aptitudes, según la cual la diversidad e independencia de éstas sería función de la diversidad y autonomía de los mecanismos sensoriales y motores de su expresión.

A la doctrina analítica de los pretendidos elementos simples y a su consecuencia, el asociacionismo, sucedió, en Psicología, por un lado, la doctrina de la unidad del espíritu, la de las formas y estructuras; por otro, la de lo

primitivo y la de lo funcional. Las interpretaciones de los procesos psíquicos tienden a hacerse en sentido evolutivo, de función, de estructura, de totalidad...

De los conceptos de inteligencia y de instinto, por más imprecisos que sean, no se puede prescindir; ni tampoco se puede prescindir de los conceptos de memoria, voluntad, imaginación... o de conceptos equivalentes, por más que se deseche, como absurda, la doctrina de las facultades mentales. Si no facultades, alguna realidad psíquica expresan esos términos. Lo puramente verbal no sería imprescindible. Se podrá sostener la doctrina activista del espíritu, pero siempre se necesitará un lenguaje que de algún modo traduzca las expresiones clásicas o las aclare con nuevas interpretaciones de los mismos fenómenos. Afectividad, intelectualidad, actividad... parecería que al hablar así se eludiesen las falsas interpretaciones, inherentes en parte, a la misma terminología. Pero ¿se han eliminado, acaso, con esas expresiones, los conceptos que querían evitarse? De ningún modo. La gran dificultad de un correcto lenguaje para expresar los procesos del espíritu se acusa de inmediato, no bien se quiere ser preciso; pero es un poco ingenuo atribuir no ya toda, sino la mayor dificultad a una cuestión de lenguaje. . Aun cuando se dispusiera de un lenguaje adecuado, por una especie de anticipo verbal de nuestra sabiduría, lo que no se conoce bien no podrá expresarse bien qué es... Además del lenguaje inadecuado —con el cual, a despecho de todo, nos entendemos tanto que si se medita sobre ello, asombra— está siempre presente la desesperante insuficiencia de nuestros conocimientos del alma.

En las vocaciones artísticas se ha visto mal y avalorado peor la significación de la inteligencia, sosteniéndose, sin suficiente examen, que la inspiración es del exclusivo dominio del instinto y que en la espontaneidad hay que buscar el seguro criterio de la estimación estética. Y en una confusa psicología entre instinto e inconsciente, inteligencia y consciente, espontáneo y natural, voluntario y artificial, se des-

virtúa la pura percepción y apreciación del Arte, que es y debe ser independiente de toda teoría, como su misma creación.

Donde existe una mayor actividad inconsciente puede existir —no decimos que exista siempre— una mayor actividad consciente. Es indudable que en los grandes artistas hay una especie de *hiperconciencia*. Pocos tan espontáneos. originales, interiores y vigorosos como Miguel Angel. Sus criaturas *nacen* del mármol a la manera del ave que rompe la cáscara del huevo con el natural y ciego impulso de la vida en el pico ¡y con qué lúcida conciencia trabaja su obra!

El *esfuerzo que se ve*, no todo esfuerzo, es el que empaña la emoción estética; el *esfuerzo impotente* y por impotente exterior a la obra, no oculto y generador de ella, es el que hace del artista, un artesano, y de la obra, un artificio.

Ni la facilidad, que es *test* de velocidad y cantidad. no de profundidad y calidad, ni la conciencia o inconsciencia en la creación artística son criterios de valoración estética. Aunque parezca extraño, en los juicios críticos opera mucho eso espúreo.

Los tránsitos, en una u otra dirección, entre lo instintivo y lo intelectual, lo inconsciente y lo conciente, lo espontáneo y lo voluntario son imperceptibles. De ahí que discutir si la gestación de una obra ocurre toda aquí o toda allá es como discutir si la estatua se debe al mármol que quitó o al mármol que dejó el escultor.

Vindicadores de la inteligencia en la creación artística son, además de otros, Poe, Rodin, Valery, Ravel... El autor de "Bolero" declara que su gran maestro de composición fué Poe y contrariamente a Mallarmé, juzga que el genial poeta nórdico del Nuevo Mundo es en absoluto sincero al confesar que escribió su poema, "El Cuervo", conforme a un plan, o sea, poniendo en lucha y armonía, el instinto y la inteligencia. Necesario es reconocer que hay artistas en quienes prevalece la inteligencia, cuyos poderes creadores son innegables, por lo menos en muchos momentos de su creación, y por eso solo no son inferiores ni superiores: son diferentes y nada más.

Siempre, en grados muy diversos, estará presente la inteligencia donde esté la vocación artística. A parte de que la inspiración puede ser intelectual o tener mucho de inteligencia, su intermitente aporte no basta para la continuidad y unidad de la obra. Nunca falta la elaboración que puede ser acertada o desacertada, fecunda o estéril, según que se haga o no con *inspiración*... Para continuar una obra, hay que instalarse de nuevo en su centro creador y así sobre la unidad del esbozo primigenio, se armoniza la multiplicidad de inspiraciones sucesivas. De lo contrario, no se le hará crecer como a un ser vivo, de dentro a fuera: crecerá por yuxtaposición, como los seres inertes...

Una obra *nace* sin esfuerzo ni dolor, al revés del hijo de la carne (y no se niega aquí el bello parangón de Pirandello), pero crece con trabajo y siempre se termina (o se da por terminada) con fatiga...

Es sorprendendte como impresionan las excepciones y como no dejan ver la regla, a despecho de repetirse tanto que la confirman. Pocos casos y de incorrecta interpretación, a nuestro parecer, ha dado origen a la teoría de la inconsciencia del artista con respecto a la valoración de sus obras y a que el artista es casi exclusivamente instintivo. Pero el que frecuente a los artistas aprenderá bien pronto que, en general, son inteligentísimos. Los errores más comunes en ellos no son por faltos de inteligencia, sino por faltos de información o por excesivo apasionamiento. En lo relativo a la auto-crítica hecha sobre sus obras, se exageran ejemplos como los de Wagner, quien manifestara a Helmholz que valía más su producción literaria que su música, o como el de Goethe, quien expresaa a Erckermman que por sobre toda su obra artística está su teoría de los colores... ¿No cabe pensar aquí en un *complejo de defensa,* que llevaría al autor a anteponer obras desestimadas por la crítica a obras cuyo valor nadie se atrevería a desconocer? ¿Tendrá esto otro sentido que querer respaldar hijos débiles y castigados en hijos fuertes, respetados y admirados?... Unamuno se nos quejaba, en París, de que todos le hablásemos y elogiásemos sus ensayos y na-

die le dijésemos nada de sus novelas y poesías... A favor de la inconsciencia del genio —que sería en la valoración tanto como en la creación— se cita a Cervantes, en cuyo juicio crítico recaído sobre sus propias obras, Don Quijote no ocupa el primer lugar. Recuérdense, empero, las palabras que el prudentísimo Cide Hamete Berengeli dice a su pluma: "De ninguno sea tocada"... "Para mí solo nació Don Quijote, y yo para él; él supo obrar y yo escribir"... y finalmente, el apóstrofe al que se atrevió o ha de atrever a escribir las hazañas del valeroso caballero, "porque no es carga de sus hombros, ni asunto de su resfriado ingenio"...

De golpe no se crea nada importante y la propia experiencia que se apunta o recuerda tiene algo de documento. Nadie niega la facilidad y genialidad de la creación inconsciente, pero no olvidemos que a la distancia repercute la conciencia (o eso que así llamamos, sea lo que sea). Lo prueba, sin más, cualquier preocupación. Y el demonio de Sócrates no aparece del todo en quien no tenga alguna divinidad *hiperconsciente*. Al oráculo de Delfos se le consulta y se le interpreta y en la consulta ya se encuentra un poco el Dios de la respuesta...

Dos autores modernos, Achille-Delmas y Marcel Boll, pretenden que la aptitud es primitiva y no una forma de la inteligencia; ésta resultaría de la sinergia de tres aptitudes, y llaman aptitudes a la memoria, a la imaginación y al juicio. Más profundidad y mayor originalidad hay en el psicólogo inglés Spearman, quien por primera vez formuló, en 1904, su teoría de los factores de la inteligencia, de los cuales, los específicos tendrían relación con una actividad mental particular. Entre lo general y lo particular existirían *factores de grupos*. Opuesta es la opinión de Thorndike, para quien no hay *inteligencia, sino inteligencias*. Interpretaríase la aptitud como una forma especial de inteligencia. El concepto de aptitud implicaría tres ideas (L. Walther): la idea de disposición; la idea de rendimiento y la idea de diferenciación individual.

Preguntémonos otra vez ¿en la psicología de la vocación,

qué es instintivo, qué es intelectual? Las aptitudes que hacen al artista, por ejemplo, y no pocas maneras del hombre de Ciencia, se consideran instintivas, identificando, sin problema, por un lado, el instinto a lo espontáneo e inconsciente, y por otro, la inteligencia a lo voluntario y consciente, como si no hubiera en la actividad de ésta mucho de involuntario e inconsciente, y en la del instinto, aspectos también conscientes.

Si las aptitudes fuesen en todo formas del instinto ¿qué sería de la inteligencia sin aptitudes? Existen aptitudes, artísticas y no artísticas, de naturaleza dominantemente instintiva y aptitudes de naturaleza dominantemente intelectual. En los procesos mentales, aún cuando por esencia instinto e inteligencia fuesen manifestaciones del espíritu muy distintas, no siempre se contraponen ni se separan, y mismo en lo artístico, no siempre lo uno es de suyo superior a lo otro. Muchas veces se dan confundidos o se continúan, rectifican y complementan, parta la iniciativa de ese que llamamos instinto, parta de ese que llamamos inteligencia, lo que es muy difícil de precisar, aunque se prescinda de la zona incierta en la cual nadie sabe si es del dominio del instinto, de la inteligencia, de algo más primitivo y primordial o de todo el espíritu.

Por la prontitud de los resultados, se pretende distinguir, a veces, la "intuición" sea del artista, sea del hombre de Ciencia, sea del filósofo o del hombre común, de los procesos racionales. Pero un razonamiento rápido, nunca del todo consciente, tiende a la intuición en cuanto visión de una verdad. Ignoramos si a la misma intuición no ocurre que le precedan rapidísimos razonamientos inconscientes... Además, en el razonamiento hay un *enfoque* que no es racional y tampoco es racional la *valoración* de las pruebas y demostraciones, de modo que ni de la dirección ni de la validez del razonamiento se decide por el razonamiento.

Entre otras causas, los prestigios de la intuición están en el impronto de su actividad, en su *repentización*, en su *taquipsíquica* y la magia de sus poderes ocultos, inaccesibles

e inesperados. No sorprenden tanto los procesos más conscientes y lentos de la razón; pero si se reflexiona sobre la grandeza que hay en volver lo fortuito adivinatorio en un sistema de previsiones, agregado a la propia inventiva y descubrimientos, sorprende ésto como aquéllo. Además, un *razonamiento rápido es un proceso mental que tiende a la intuición* en el hallazgo de una verdad: es como si dijéramos *una intuición lenta,* cuya lentitud queda compensada porque nos da resultado y camino.

Doble apreciación de la aptitud, junto a otras: mirando al sujeto, reparar sobre todo en la facilidad; mirando al objeto, reparar sobre todo en la calidad. Naturalmente, es un esquema, ya que mirando a uno, siempre se mira a los dos. La lentitud del sujeto puede compensarse con la calidad del objeto. Y sin ésta, muy poco significa la facilidad. Veinte volúmenes pueden valer menos que una página.. Y en todo así.

En las obras de Platón hay pasajes alusivos a la aptitud, que define como "una feliz disposición del alma para aprender rápidamente" (1).

En tal sentido, la aptitud sería una de las maneras de la inteligencia (y es común que la rapidez de ésta sea más pronto tenida en cuenta que su profundidad); pero existen aptitudes que parecen más instinto que inteligencia, de ahí que haya quienes consideren la aptitud como maneras del instinto. Sin admitir la doctrina clásica de la génesis del instinto a partir de la inteligencia, ni presuponer un *instinto de la inteligencia,* tampoco creemos exacto una radical diferencia de naturaleza entre instinto e inteligencia que, después de Bergson, es, para muchos, un dogma psicológico: para nosotros, ni son totalmente distintos ni lo uno procede de lo otro. En un extenso estudio inédito, nos detenemos en el análisis de asunto tan complejo y controvertido. Sólo advertiremos aquí que *hartas veces se toma lo instintivo como*

---

(1) **La República**, tomo II, pág. 321. Perlado, Paez y Cía. Madrid.

sinónimo de lo inconsciente y espontáneo y lo inteligente como sinónimo de lo consciente y voluntario, y si hay verdad en ello, hay también error.

No carece de gracia el mito al cual recurre Protágoras, en los *Diálogos* de Platón, para expresar la diferencia de virtudes o dones entre los seres: "Erase el tiempo en que los dioses existían ya, pero en el que las razas mortales aún no habían hecho su aparición en la Tierra. Mas cuando llegó el momento fijado por el destino para su nacimiento, entonces los dioses las manipularon en el interior de la Tierra con una mezcla de barro, fuego y cuantas substancias pueden combinarse con estos elementos. Y llegado el instante de sacarlas a la luz, ordenaron a Prometeo y Epimeteo que distribuyesen convenientemente en ellas todas aquellas cualidades de que debían ser provistas. Entonces Epimeteo pidió a Prometeo que dejase a su cuidado la tarea de tal distribución...

Obtenido el permiso, se puso a trabajar. Y en el reparto dió a unos la fuerza, pero no la velocidad, privilegio que reservó para los más débiles; concedió a unos armas naturales, y a los que no dotó de éstas, sí de medios diversos que garantizasen su salvación. Dió a los pequeños alas para huir, o cuevas, subterráneos y escondrijos donde guarecerse; a los grandes, a los vigorosos, en su propia corpulencia aseguró su defensa. En una palabra, guardó un justo equilibrio en el reparto de facultades y dones de modo que gracias a él ninguna raza se viese obligada a desaparecer.

Acabada la distribución, encontrose Epimeteo, cuya sagacidad e inteligencia no eran perfectas, que había gastado imprudentemente todas las facultades y dones en favor de los animales cuando aún le faltaba equipar la especie humana, y claro, careciendo de medios, quedó perplejo y sin saber que hacer. Y estaba precisamente en este apuro cuando llegó Prometeo a inspeccionar su obra. Pronto vió éste a todas las razas convenientemente provistas y en cambio, al hombre desnudo, sin defensas..., sin abrigo... sin armas.

"Ante tamaña dificultad, no sabiendo Prometeo que medio de defensa y salvación hallar para el hombre, se decidió

robar a Atenea el secreto de las Artes y a Hefestos el del fuego —que sin éste aquellas no hubieran podido ser útiles en cosa alguna— y una vez en su poder, hizo de ellos presente al hombre.

De este modo fué como el hombre entró en posesión de las artes útiles a la vida, menos una, la política, que no le pudo ser otorgada porque eran del dominio de Zeus y no haber tenido tiempo Prometeo de penetrar en su morada, el Acrópolis. Sin contar que, guardando las puertas de Zeus, había formidables centinelas" (1). Prometeo habría puesto en el planeta un hombre desposeído del Arte que Aristóteles estimó como el arte al cual el hombre más se entrega...

Es curioso que el estudio del carácter, de los temperamentos y de los tipos psicológicos, siendo desde Teofrasto e Hipócrates a La Bruyère y desde éste a nuestros días cada vez más una preocupación, no haya conducido a una seria investigación de las vocaciones. De cuando en cuando la atención recae sobre ellas, para muy pronto desviarse. Así Huarte se propone el examen de ingenios y nos cuenta que con tres compañeros de estudio observó que el uno aprendía latín con facilidad y los otros dos jamás pudieron componer una oración elegante; otro, en dialéctica, era un *águila caudal* y el tercero, a quien no le entraba ni el latín ni la dialéctica, a los pocos días de oir astrología supo más que el maestro (2). El ingenio es, en Huarte, aptitud, que es el componente a su vez complejo de la vocación que más se ha investigado, pero como extraño a la vocación. En cuanto precursor de la orientación vocacional, se le ve a Huarte, entre otros pasajes, en éste: "si fuera maestro, antes que recibiera en mi escuela ningún discípulo, había de hacer con él muchas pruebas y experiencias para descubrirle el ingenio; y si le hallara de buen natural para la ciencia que yo profesaba, recibiérale en buena gana, porque es gran contento para el que enseña instruir a un hombre de buena habili-

(1) Diálogos. — Protágoras. — Gorgias. Fedro. — Págs. 53, 54 y 55.

(2) Examen de ingenios. — Biblioteca de filósofos españoles. — Madrid, 1930.

dad; y si no, aconsejárale que estudiase la ciencia que a su ingenio más le convenía'' (3).

Es un grosero error confundir vocación con temperamento, carácter o tipo psicológico; el mismo género de vocación se observa en temperamentos, caracteres y tipos psicológicos muy diferentes; y a su vez, en un mismo temperamento, carácter o tipo psicológico se encuentran géneros diversos de vocaciones. Es natural que el temperamento, el carácter, el tipo psicológico se acusen en la vocación, y viceversa, hasta lo singular de la personalidad; pero la afinidad dentro de un mismo género de vocación permanece cualesquiera sean las modalidades temperamentales o tipológicas, como permanecen fundamentalmente los temperamentos, los caracteres y los tipos psicológicos cualesquiera sean las vocaciones. Por otra parte, sabido es que los perfiles tipológicos se esfuman en la fluidez de los tránsitos.

Error en cierto modo inverso al anterior se comete al considerar como toda la vocación en su naturaleza psicológica, a un componente aislado de la misma o a su *acompañamiento afectivo.* La precisión del concepto por el sentido etimológico de la palabra es una precisión por elementalidad, no por profundidad, que sería verdadera si el concepto desde el comienzo hubiera sido exacto, bien aplicado el término a la realidad que expresa y nada se hubiese progresado en el conocimiento de ésta. Pero en ningún caso sucede así; menos en las cuestiones psicológicas, y entre ellas, menos con la vocación.

Como los anteriores y los posteriores a él, Rodó juzga —con oscilaciones en su pensamiento— que la vocación, cuya naturaleza no discute, es distinta de la aptitud. Explica el abandono de una actividad para la que se tiene disposición por la ausencia de una enérgica y leal vocación puesta al servicio de la aptitud. No obstante, siempre y en todos los autores, por más que se quiera separar, por algo vocación y aptitud se evocan. El mismo Rodó nos dice, en *Motivos de Proteo*, que "una vocación que fracasa para siempre, sea por

(3) Loc. cit. Tomo I, Pág. 61.

lo insuperable de la dificultad en que tropieza el desenvolvimietno de la aptitud, sea por vicio radical de la aptitud misma, suele ser, en el plan de la Naturaleza, sólo una ocasión de variar de rumbo". Para Rodó, la vocación sería *la conciencia, el sentimiento íntimo, la íntima posesión de la aptitud.* Provendría, en último análisis, de la aptitud, siendo ésta otra cosa; constituiría como el estado afectivo-activo que surge de la conciencia de la aptitud; pero también está entredicho en *Motivos de Proteo,* que la vocación es un espontáneo arranque de lo inconsciente, un arranque de sinceridad y libertad que llevaría al fondo del alma (lo mejor, que mana del fondo del ser).

Es ley —así lo cree Rodó— que la aptitud esté acompañada de la vocación que la ejercita; mas no olvida las excepciones y nos pone ejemplos hasta de un desdén por los dones que se tienen (1). Esta adversión —y la misma indiferencia por el ejercicio de los poderes espirituales— considerámoslas del dominio de la patología (enfermedades de la vocación).

A partir de la conciencia de sus aptitudes, Strawinsky se siente inclinado a la música. Diríamos que se reveló a sí propio por el absurdo, pues un mudo lo puso en dirección de sí mismo. ¡El mudo cantaba!... "Este canto consistía en dos sílabas, las únicas que él podía pronunciar desprovistas de todo sentido, pero que llegaba a alternar con una! destreza increíble en un movimiento muy vivo"... Es el *canto del mudo* unas de las primeras impresiones de las que guarda recuerdo el autor de Petruska. El niño imita al mudo y se le elogia por la justeza de su oído y como a todos, el elogio le hacía feliz...

"Y una cosa curiosa, este simple hecho, insignificante después de todo, tiene para mí, escribe Strawinsky, un sentido particular porque de él data mi conciencia de músico" (2). La conciencia de la aptitud es un aspecto indudable de la vocación; y desde luego, ya se ve que de su in-

(1) Véase su obra póstuma **Los últimos motivos de Proteo.** — Ed. José Ma. Serrano. — Montevideo. 1932.
(2) **Crónica de mi vida.** Tomo I. Sur.—Buenos Aires, 1936.

tegral estructura psíquica, la aptitud no es extraña. De su complejo y de la disyunción de sus componentes trataremos más adelante.

El distinguido endocrinólogo Gregorio Marañón, cuando no confunde vocación con deseo y ambición (y se ha definido la vocación como un deseo, vulgar es el error), reduce, sin problema, toda la vocación a la aptitud... "la vocación que es, en su fondo biológico, aptitud" (1). Menos equívoca es la tendencia a identificar vocación y aptitud que la otra, la de distanciarlas. Nuestro parecer lo hemos expresado hace tiempo. Volveremos sobre ello a propósito de los complejos de aptitudes que se descubren en la estructura psíquica de la vocación.

Nadie antes que Rodó estudia mejor que él las vocaciones. Su obsesionante preocupación por la belleza, para la que tuvo dones tan superiores, no lo apartó, sino que lo dejó igualmente sensible a la verdad y al bien. Lo leemos y sentimos por él una gran admiración; lo releemos y lo admiramos menos, para nuevamente admirarlo con más conciencia en ulteriores exámenes hechos a la vez con simpatía y severidad. Al contrario de lo que suele creerse, con la teoría de lo consciente de su estética, su estilo es *emocionadísimo,* pues le sale con emoción y lo trabaja con emoción en las líneas rectas de la serenidad; no es la ausencia de vida: es el alma en el templo cuyas campanas callan después que la vida entra para el tránsito divino...

Por importante que sea el estudio de Rodó sobre las vocaciones, la psicología de ésta no es su preocupación mayor; poco indaga su estructura psíquica: el tema de toda su vida es la transfiguración de la personalidad ¡y con qué maestría lo desarrolla!

Indistintamente se suele decir *instinto de la música o talento musical,* y así se expresa una vocación ya en términos más propios del instinto, ya en términos más propios de la

---

(1) **Vocación y Etica. — Espasa-Calpe. — Madrid, 1935. Pág. 41.**

inteliegncia. Es que instinto e inteligencia se compenetran en la vocación, con predominio variable. Y es variable también la conciencia de los fines y de los medios en el ejercicio de las aptitudes. De la conciencia de éstas, difícil es saber en qué es inmediata y en qué debido a su actividad y a la obra, en la cual, en cierto modo, el sujeto se objetiva y se descubre en el objeto.

En la psicología de la vocación se encuentran componentes o factores instintivos, incluyendo los afectivos, componentes o factores intelectuales, componentes o factores "intuitivos", donde la fusión del instinto y de la inteligencia sería máxima, y componentes o factores francamente activos... Pero si la palabra "componente" o la palabra 'factor" se estimase inapropiada, que será así seguro, en virtud de una u otra manera de concebir el espíritu, siempre discutibles, hay algo diferenciable por lo menos como dominante, que no se elimina ni se cambia con las palabras.

Entre otros caracteres, la aptitud tiene del instinto el poder realizar alguna cosa sin aprenderla y mejor que si hubiera sido aprendida, admás de poder hacer lo que se aprende: de la inteligencia tiene también entre otros caracteres, el poder usar instrumentos ya existentes y el poder asimilarse e inventar técnicas para su progresivo desenvolvimiento. De lo innato, instintivo e inteligente, y de lo adquirido resulta la *capacidad,* que erróneamente hay quien identifica con la aptitud.

No cabe una categórica decisión en el problema de si las aptitudes proceden de un múltiple desplegamiento del del instinto y de formas especiales de la inteligencia, o si el instinto y la inteligencia están —aunque no solo— estructurados de aptitudes. Este planteamiento tiene sentido en cuanto se trata de qué es primitivo y qué es secundario; carecería del él si no conviniera a la naturaleza del instinto y de la inteligencia lo primitivo y lo secundario en relación con las aptitudes.

No se advierte absoluta separación entre instinto, inteligencia y aptitudes; pero sí se observan conjunciones y disyunciones o segregaciones de éstas.

Es curioso que los mismos para quienes la aptitud en nada es la vocación — y en el lenguaje corriente se dice "tiene vocasión, pero no tiene aptitud", o el contrario, "tiene aptitud, pero no tiene vocación" — de una persona que se desempeña mal en su oficio, digan "erró su vocación"... Aquí se alude al desgano como inhibidor de aptitudes o a la deficiencia de ellas.

Los éxitos escolares, el triunfo en general, no dan la exacta medida de las aptitudes, puesto que otras causas contribuyen a favorecerlos o perturbarlos (en la mayoría de los casos, son favorables la resolución, la docilidad, la complacencia, la simpatía... y desfavorables, la rebeldía o la timidez, el ser huraño o naturalmente díscolo...). Cuesta a los profesores descubrir el escondido valor de los tímidos y muchas veces serán preteritos sus méritos ante otros con más táctica y menos aptitudes. Un factor de moralidad ajena a éstas entra en juego en ciertos éxitos o fracasos escolares y de la vida del hombre. Y no solo un factor de moralidad, sí también *técnicas psíquicas* auxiliares de las aptitudes (recursos supletorios) pueden ser motivos de engaño en el juicio de las aptitudes hecho según los resultados o triunfos escolares. De donde lo que parecía más directo y seguro para la estimación de las aptitudes —el examen del fruto— no siempre ni en todo es su fiel exponente, pero siempre será lo más importante, no olvidando que la aptitud sin el ejercicio y los *medios técnicos* que la transforman en *capacidad*, muy poco madura en frutos.

A medida que el rigor sube de punto, toda una extensa obra y una larga vida puede dejar en duda de si es o no es... o en qué se realizó la vocación. Y aún personalidades eminentes, como la de Goethe, en quien parecería indiscutible la multiplicidad de vocaciones auténticamente vividas, en mayor o menor grado, se interpretan como que hayan permanecido perplejas frente a su real destino. Del hecho de que Goethe fuera sobre todo scritor, deduce J. Ortega y Gasset que debió ser exclusiva y plenamente escritor. Se habría pasado la vida "buscándose a sí mismo y evitándose", y perturbado con la conclusión de que "es el hombre una natura-

leza confusa", habría tenido "una existencia distinta a la suya". A nadie escapa cual es la vocación dominante de Goethe, pero *el mismo escritor no hubiera sido lo que fué sin las otras tentativas vocacionales, en las que el arstista está siempre presente, más en el fondo que en la forma.*

En un solo hombre puede darse una multiplicidad de vocaciones y realizarse en grado superior. Pero verdad es que unas veces todas se auxilian recíprocamente y otras, se traicionan. El mayor riesgo estaría en consagrarle, por compensación, por más fuerte psicotropía o cualquier otra causa, demasiado de la actividad para la cual se posee más aptitud.

No creemos que sea este el caso de Goethe, a psar del Goethe perdido n la teoría de los colores.

En todo hombre se dan todas las maneras del hombre. La diferencia es de grado. Aptitud no significa excepción, puesto que normalmente todos poseen más o menos lo que así se llama. "Mejor que *poeta nascitur* valdría decir: *homo nascitur poeta;* pequeños poetas unos, poetas soberanos otros" (1) Del músico, del pintor, del escultor, del filósofo, del hombre de Ciencia... puede sostenerse lo mismo.

En mayor o menor grado, todos somos *homo multiplex* y la vocación realiza, en lo hondo del alma, la unidad de la multiplicidad. Pero ella misma puede ser múltiple, en cuyo caso una suele prevalecer sobre las otras y las armoniza en la unidad de su esencia.

Descúbrense componentes comunes a distintos géneros de vocaciones. Así, el complejo de aptitudes que implica la observación, se encuentra en el pintor, en el escultor, en el actor, en el dramaturgo, en el novelista, en el investigador... Pero aun coincidiendo en muchos puntos, todos ellos no obser van de igual modo; *no buscan lo mismo;* no encuentran lo mismo; se quedan con otra cosa de la realidad; y sobre todo, no reaccionan idénticamente, acentuándose la divergencia en la elaboración a partir de los datos observados. Se comprende que en rudimento, siempre exista una multiplicidad de voca-

---

(1) Croce, Estética. Pág. 63.

que en rudimento, siempre exista una multiplicidad de vocaciones, ya que hay *poderes nativos* comunes a todas ellas. Y en general, se favorecen más que se perjudican. Sin embargo, no negaremos que ocurra una desorientación por una multiplicidad de intereses vocacionales sin un franco predominio de los unos sobre los otros.

Cuando se intenta apreciar la vocación sólo por la eficacia, se suele tomar toda ella por un complejo de factores, entre los cuales los hay extraños a la vocación, y cuando se señala su negativo en la ineficacia, no se repara en que pueden existir factores vocacionales sin coherencia funcional, en dispersión, fácilmente *inhibidos* por agentes exógenos. De todos modos, el complejo de aptitudes propio de la vocación y la continuidad psicotrópica que mantiene su actividad en determinadas direcciones, constituyen los factores fundamentales de toda *frutescencia espiritual*...

Lo más frecuente es que existía —como consecuencia de la aptitud— una inclinación, una psicotropía correlativa; menos frecuente y más difícil de explicar es que hayan aptitudes sin su respectiva psicotropía. Por otra parte, la psicotropía, en cuanto signo vocacional, puede ser negativo o equívoco, lo más común, en direcciones colaterales. Recuérdese lo que le sucedió a Nietzsche con la obra de Pablo Rée, *Sobre el origen de los sentimientos morales*: "Este librito me atrajo con la fuerza que posee todo lo que nos es opuesto, todo lo que pertenece a nuestros antípodas". Por una tendencia a la compensación (Stern, Adler), por un anhelo a corregirse a sí mismo, por una especie de autocontradicción íntima, por un deseo de lograrse en lo que se logran otros, por sugestión e imitación, por complejos perturbadores, por encarnizarse con lo que más se resiste, por vencer obstáculos, por el semi-enfermizo gozo de exponer la debilidad al destino, para que nos toque en la llaga, por someterse a prueba sin examinar los poderes con que se cuenta, acontece que la psicotropía no acuse la dirección de las aptitudes. Pero estos ensayos de sí mismo por lo que menos se es, obligándose para lo que se tiene menos aptitud, no es la regla y puede coexistir con el ejercicio de

las aptitudes dominantes, en psicotropías múltiples. En ningún caso han de confundirse con manifestaciones psicotrópicas en que no se dan en estructuras, sino en disyunción los componentes vocacionales.

Para esclarecer el concepto de aptitud, se recurre a la palabra *disposición.* Stern afirma que un tipo psicológico que al mismo tiempo no signifique una disposición permanente, una aptitud o una tendencia "es un concepto irrealizable".

La disposición sería, según Stern, en primer término, mera potencialidad; y el modo de reacción dependería de ella y de factores exógenos; la disposición, si bien permanente, sería plástica dentro de ciertos límites: sería un continuo tender a la realización de fines determinados (1). Como se ve, disposición es aquí sobre todo tendencia. Es verdad que en general, la aptitud tiende a realizarse; pero no siempre la tendencia es su expresión y nunca es lo mismo. Inexacto sería, por otro lado, creer, como algunos creen, que la aptitud es pasiva, y la capacidad, activa, no sólo, porque la aptitud precede a la capacidad, sinó también porque aquélla siempre está presente en ésta; la aptitud es creadora de la capacidad, no exclusiva, sí predominantemente.

En Pfahler el concepto de disposición es otro; todo el complejo de funciones psíquicas aisladas y sus posibilidades de acción recíproca que el niño aporta a la vida, en líneas generales, se mantiene constante. Disposición es, ahora, casi todo el espíritu. Habitualmente se entiende por disposición algo más próximo de lo que se entiende por voluntad que de lo que se entiende por aptitud. En el esclarecimiento de la psicología de la aptitud, poco se avanza transfiriéndola a la disposición; antes bien, aumentan las confusiones.

Al definir la aptitud por la disposición, la psicología moderna no hace más que volver del revés la definición de Plotino, según la cual la disposición es una aptitud. En uno y otro caso, hay tautología.

---

(1) Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlage. — Ambrosius Barth. Leipzig, 1921.

Entre nosotros, lo que llamamos *ganas,* unas veces es lo equivalente a disposición ;otras no. Mezcla de acierto y errores es la interpretación que Keyserling da de las *ganas* del sudamericano; nada tendría de volitivo, nada de la conciencia intelectualizada del europeo —¿de qué europeo, del culto?— nada de plan, de objeto, de fin; sería un impulso totalmente ciego, primitivo y omnipotente, demasiado cerca de la violenta apetencia orgánica para que prevalezca sobre ella la espiritualidad. Pero si bien con la palabra *ganas* se expresa un estado común de ánimo, tiene variaciones que van de los más orgánico a lo más espiritual. *Hacer las cosas con ganas* es entregarse totalmente a la tarea, sin la tristeza del austero imperativo categórico del deber; es sentirse todo uno con l objeto, con los fines; es vivir la alegría en el trabajo... Verdad que no pocas veces, frente al *imperativo categórico de las ganas,* el del deber tórnase hipotético. Mas de igual modo sucede en la conciencia intelectualizada del europeo, frente a imperativos equivalentes al de las ganas, o al mismo: en toda la redondez de la Tierra se experimenta el tener o no tener ganas.

En extremo exagera Keyserling al atribuirle la virtud reveladora de una nueva modalidad de vida, a la respuesta de un niño, a quien se le propone una sencilla misión: "No puedo", dijo. Se le pregunta: ¿por qué?, y responde: "porque no tengo ganas"... De ahí la revelación de que *ganas* es el poder de los poderes. Con semejante apresuramiento en hacer de un episodio toda la Historia ¿cómo hubiera interpretado Keyserling la contestación, ahora no de un niño, sino de un sabio, Michaelis, quien después de dar tantas pruebas a la Ciencia, en su ancianidad, al interrogársele sobre las causas de su propia entrega a la investigación, no pudo —o no quiso— dar más pruebas de sí, que ésta: "porque me divierte". Y dijo mucho al poner sus setenta años como ejemplo de que el libre juego de las aptitudes divierte. Pero todo no es diversión en el ejercicio de las aptitudes. Lo que sí habrá siempre es la emoción ya como un acompañamiento, ya como un imperativo.

III

Una aptitud, aún artística, puede estar condicionada francamente por lo orgánico, tal en el canto. En él se observan, con frecuencia, disociaciones del complejo de factores que constituyen la vocación. La voz es, diríamos, la materia del canto; pero, es elemental, el cantante no está sólo en la voz. Tendencia a cantar, en mayor o menor grado, en la soledad o en compañía, existe en todos los hombres. Se cante bien, se cante mal, se canta. Y muy pocos poseen todas las aptitudes sin las cuales no hay cantante. Cierto que, en general, se siente más inclinado a cantar aquél que no carece de algunas condiciones para el canto. He ahí la tendencia como efecto o ejercicio inmanente de la aptitud.

El canto es música cuyo instrumento está en el propio cuerpo. Y mucho son los factores comunes con la vocación musical. Si de ésta se afirmara que la condiciona lo orgánico, sin ser, ni mucho menos, esencia de ella, admitiríamos, quizás, todo lo necesario para las funciones acústicas; nunca para la creación... La imaginación creadora, aunque sus dtos le sean imprescindibles, no parece depender de ningún sentido, máxime en la creación musical. Y todos recordarán a Beethoven sordo. Pero mientras unos lo citarán como ejemplo de creación musical sin el estilo de los sentidos, otros nos dirán, con Spengler: "No es un azar que Beethoven haya compuesto sus últimas obras estando sordo... Para esta música, la vista y el oído son *por igual* puentes que conducen al alma" (1) A Beethoven no se le ha de considerar prueba para la teoría de la música pura (las *helegerías*, como las llamara Mendelssohn), pues probaría algo en ese sentido si hubiera sido sordo de nacimiento. Hasta ahora, ningún sordo congénito compuso música... Podría, con la sordera innata, sin que esta fuese causa, faltar algunas dotes mentales. Por lo demás, la comparación no permite deducciones, ya que sordos congénitos son pocos en relación con los de oído sano, Ignoramos la existencia de ningún matemático sordo congénito, y nadie atribuiría esto a la sordera.

---

(1) La decadencia de Occidente. — Espasa-Calpe, 1925, volumen II, Pág. 13.

De que la normalidad fisiológica del oído no hace al músic. no cabe luda. Muy mediocre se presentará toda tentativa de explicación orgánica de las aptitudes creadoras del arte más desmaterializado de todas las artes: la Música. Sin embargo, si dijeramos que sin cerebro no hay posibilidad de música, nos impresionará como lo más natural, aun aceptando que el cerebro sea un instrumento del espíritu; ya resistiríamos más o menos la afirmación de que sin hemisferio cerebral no hay música; y de inmediato rechazaríamos la proposición en la que se sostuviese que sin una parcela de masa gris cerebro-cordical no existe música... En esencia, el materialismo es idéntico. Puede que mayor en el primer caso, pues allí decide de nuestro juicio la mayorcantidad de materia. En otro estudio hemos analizado estos problemas. Recordamos únicamente lo necesario para que se note lo difícil que es determinar que hay de orgánico indispensable en la aptitud misma o en el ejercicio de una aptitud, sea cual sea su espiritualidad. De todos modos, no ha de olvidarse que cuando se fundamenta total o parcialmente una ciencia o un arte en los resultados de otras ciencias, a las inseguridades que se siente en lo que se conoce bien, se responde con supuestas seguridades de lo que se conoce mal, y con la calma que trae la creencia de haber tocado lo firme, se toma la inmovilidad del que no puede avanzar por el seguro resguardo del que llega.

Sabido es que según la clásica teoría de Helmholtz (o de Cotugno Helmholtz) las notas de la escala (se entiende, las respectivas vibraciones u ondas), no excitarían indistintamente todo el receptor acústico (fono-receptor) y la membrana basilar, cuyas fibras radiales vibrarían se comportaría como un *analizador de ondas sonoras* o como un resonador. La discriminación de los sonidos dependería, en primer término, del poder resolutivo del receptor de ondas. Sucedería, como si hubiese un sentido especial para cada nota. El análisis de las notas se haría en el órgano periférico de la audición. A favor de la precedente doctrina están, entre otras, estas nuevas experiencias: 1.° Una nota que excita muchas horas diarias el oído durante un mes o más, produciría una

lesión localizada, según sea la nota, en una u otra espira del *ductus cochlearis*; 2.° mediante el método del *electroacustigrama* o sea, del registro de la corriente de acción de las fibras del nervio acústico y de la fiel reproducción de las notas que a través del cloclear son recibidas en un receptor telefónico, se concluye, no controversia, que todas las fibras no trasmiten los mismos sonidos; 3.° La frecuencia de la corriente de acción en el coclear es la misma que la frecuencia de las notas estimulantes. De manera que si la discriminación de los sonidos normalmente estuviera supeditada a lo orgánico ¿por qué no lo ha de estar la más exquisita discriminación de los bien dotados para la música?... Podría no estarlo, pero no hay base para descartar aquí todo coeficiente orgánico: y estándolo, no cabe negar pronunciadas diferencias independientes de la fina estructura de los receptores: con idéntico sistema de óptica, dos hombres pueden no ver lo mismo, y prueba de que no depende de la fisiología de la visión es que advertido de lo que se ve por uno de ellos, el otro llega a ver lo mismo. Con la reserva de que nadie sabe donde termina lo fisiológico y donde empieza lo psicológico, diríamos que oír, como ver, es una actividad predominantemente fisiológica, en el entendido de que se halla en inmediata dependencia orgánica (o en dependencia menos negable de lo orgánico)))y que escuchar, como observar, es una actividad predominantemente psíquica, sobreagregada a la primera: *además de una acomodación fisiológica, hay una acomodación mental, que convierte el oír en escuchar, el ver en observar*... En unos, el tránsito se opera más espontánea e insistentemente que en otros, con intensidad e interés selectivo variable. Todos oyen música; no todos la escuchan y mucho menos con la espontaidad con que se oye e importantísima diferencia existe en la calidad de la música que a uno u otro lleva del oír al escuchar. En cuanto sentidor, todo hombre es algo músico, pero no pocos sólo descubren la música superior en un lento tránsito del oir al escuchar (inicialmente, casi no la escuchan). Raro es el que percibe lo más musical de la música, y cuesta a muchos advertir la musicalidad que

hay en lo silencioso de las cosas y en las artes no musicales (la versión, para sí propio, del color, de la armonía plástica, del silencio en sonido).

El descubrimiento de la sombra azul por los impresionistas, a quienes la Ciencia les dió la razón contra los críticos que en nombre de la realidad los clasificaron de excéntrcos, es buen ejemplo del valor, para el artista, de la discriminación sensorial, uno de los factores de su vocación, que puede segregarse, y entonces, aisladamente no significa lo que en el complejo de aptitudes de la creación artística.

Del instinto se afirma que no es perfectible ¿puede afirmarse lo mismo de la aptitud? Hay quienes admiten que en nada progresa con la edad y la cultura; y hay quienes opinan que en el adulto es de otro orden que en la infancia. Ombredame sostiene que la aptitud para la música es muy distinta en el hombre que en el niño, escribe: "Il y a, chez lui une perception des ensembles musicaux, une conception de leurs correspondance, une science de la technique de composition et d' exécution, qui son le fruit d' une élaboration évolutive" (1). Otro error comete Ombredame en cuanto trata factores de la vocación musical como extrados a esta porque no advierte que se hayan en disyunción o segregación: "On connait le gout précoce de certains idiots, des mongoliens en particulier, pour la musique, leur capacité de répéter immédiatamente les airs qu' ils ont entendus. Qui songe a leur prédice un avenir de musiciens? Le musicien d' avenir est peut-être un enfant actuallment battu de très loin, sur le terrain musical, pa l' idiot mélomane" (1).

Pero en un idiota puede existir *algún factor no idiota* y hasta hipernormal, y sería el caso del idiota melómano de Ombredame. Debe tenerse en cuenta que la vocación musical está estructurada por muchos factores, los más importantes

---

(1) Le probléme des aptitudes a l'age scolaire. — Hermann et Cia., París, 1933. Pág. 15.
(2) Loc. cit. Pág. 15.

de los cuales lo constituye no una sola aptitud, sino un complejo de aptitudes funcionalmente corelacionadas, que pueden segregarse a la manera de los caracteres mendelianos, aun cuando su comportamiento hereditario no fuese estrictamente igual.

Del "niño músico" al "hombre músico" habría un progresivo desplegamiento de las aptitudes y una progresiva integración de éstas por los medios técnicos y la cultura, siendo imposible averiguar en cualquier momento del desarrollo del espíritu (y algo decimos con la metáfora "desarrolo del espíritu", aunque no sabemos bien qué decimos) en qué lo innato varía a consecuencia de lo adquirido, ya que aquéllo se expresa con ésto y lo adquirido es función de lo innato. Ignoramos que en el adulto sea otra la aptitud como pureza nativa; lo que sí es otra es la capacidad, que en cierto sentido es la aptitud más la técnica, la aptitud más la cultura, lo innato más el *metier* que facilita a la aptitud su propia realización.

Dos especies de disposiciones naturales establecen Solner y Drabs: unas llevan a reacciones indeterminadas y no perfectibles; las otras a acciones determinadas y perfectibles; únicamente aquellas merecerían el nombre de aptitudes. Ellas no tenderían a actualizarse por sí mismas, como una tendencia, pudiendo permanecer latentes. La aptitud se distinguiría de la capacidad en que la primera es una posibilidad; la segunda, una realidad. La capacidad podría medirse, y se perfeccionaría con el ejercicio; la aptitud no se modificaría ni podría medirse:... "il en résulte qu el' aptitude *n' est pas susceptible de mesure*" (1). La aptitud sería posibilidad de hacer una cosa, la capacidad como la cualidad de su ejecución. La aptitud sería la predisposición natural a adquirir una capacidad superior a la mediana. Claparède, (2) que advierte que la cuestión de las aptitudes toca todos los dominios de la psicología, un poco menos que Binet, se atiene al rendi-

(1) **Le probleme des aptitudes.**—Journal de Psycholo normal et pathologie. — XXIX e Année. — Nos. 7-8-1932. Pág. 505.

(2 **Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers.** — Flammarion Editeur. París, 1924.

miento que diferencia el psiquismo de los individuos para juzgar de la aptitud y este criterio no puede ser sustituído a favor de ningún test, aún cuando parezca que con él se dirija más a la aptitud que a la capacidad, pues en el mismo caso de los *tests*, el criterio es de un cierto rendimiento en vista de ellos. De ahí el error de Wallon al sostener que una aptitud es lo que vence las dificultades de un *test*. Además, y la crítica pertenece a Sollier y Drabs, no es la aptitud que ha de corresponder al *test*, sino el *test* a la aptitud.

La capacidad implica lo natural y lo adquirido. Un niño que tenga aptitud para la música podrá expresarse musicalmente, pero es obvio que nunca en el grado que alcanzaría con el dominio técnico, o sea con la transformación de la aptitud en capacidad. Los dos términos, aptitud y capacidad, si bien expresan conceptos distintos, se compenetran y se evocan. El rendimiento es función, entre otras, de dos variables: la aptitud (o la capacidad) y el esfuerzo, que aún cuando caiga más dentro de la medida, no es tan fácilmente medible como se cree, pues no basta medir el tiempo que se tarda para hacer una cosa para medir el esfuerzo, ni tampoco la fatiga, más próxima a la realidad.

Considerando que no existen más que aptitudes especiales, Sollier y Drabs señalan como un grosero error admitir una aptitud literaria, una actitud científica... El equívoco consiste aquí en tomar la aptitud por la vocación, o sea, la parte por el todo. No existe la aptitud literaria, ni la aptitud científica, pero existe un género de vocación literaria y un género de vocación científica, que presupone complejos de aptitudes y un núcleo común, del cual divergen modaildades vocacionales específicas.

Indudablemente el progreso técnico facilita la profundización de la aptitud sobre sí misma. Pero nos parece un extremo sostener que nunca y en nada la aptitud cree sus medios de realización y que "elles'y adapte seulement" (Sollier y Drabs). Es muy posible que en la antigüedad hubieran hombres cuyas aptitudes no se expresaran más que insuficientemente por la falta de instrumentos y a medida que se

fueron inventando, tales como el órgano, el violín, el piano, etc., etc. se fué favoreciendo el ejercicio de las aptitudes En la actualidad, la vocación musical cuenta con más medios de expresión que en épocas remotas. Se ve aquí que las aptitudes pueden evolucionar a una mayor o menor capacidad en función de factores extrínsecos. Es incuestionable que las aptitudes de los distintos hombres, de todos los tiempos y lugares, se condicionan, en su evolución, a la capacidad: las aptitudes reveladas crean facilidades de revelación y realización a nuevas aptitudes. Sin embargo, en todo no ocurre como en música y el mismo inventor de instrumentos musicales no carece de aptitudes musicales. No cabe negar, con el concepto de pasividad de la aptitud, de grandes dificultades teóricas y de hecho, que muchísimas veces, a favor del complejo de aptitudes de la vocación, se creen medios indispensables para realizarse. Negar ésto sería negar que además de las diferenciaciones del trtabajo por necesidad, existen especializaciones precedidas de y presididas por el íntimo y poderoso imperativo de las vocaciones. Parece natural que las aptitudes, juntamente con necesidades aún contrarias a la vocación, hayan ido creando las múltiples formas de actividad humana.

Si hay una evolución individual de todo el espíritu y también una desintegración, una decadencia, muy raro sería que las aptitudes permanencieran inmutables. El identificarlas con un concepto esquemático del instinto o de algunas de sus formas, más que un directo y profundo análisis, es lo que lleva a concluir que la aptitud está toda y definitivamente no bien existe. De otras maneras del espíritu podría sostenerse lo mismo, así como de toda el alma. Pero si se admite un "desarrollo mental'', no parece que pueda excluirse un ''desarrollo'' de las aptitudes. El sentido de este "desarrollo'' sería el contrario de una especie de ley del todo o nada que aplicándola a la aptitud plantearía el siguiente dilema: total *repentización* o inexistencia absoluta. Ni en los diversos períodos de la vida, ni en los distintos momentos de nuestra actividad, las aptitudes están igualmente presentes, si entendemos por presente el que sean operantes. Y lo que llamamos ''desarrollo'

es lo contrario de un total y simultáneo patentizarse de las maneras del adulto, sea cual sea la naturaleza de lo en potencia y de lo en acto.

Berlioz estimaba que en la modulación el estudio puede hacer mucho, pero ni la melodía ni el ritmo se aprenderían. La música fué definida como *el arte de pensar con sonidos* (Combarieu). (1) Es una reacción opuesta a la música como arte sin concepto. Vezoux cree que además de sentimiento y pensamiento hay en la música algo indefinible, que puede existir independientemente del sentimiento y del pensamiento; ese *algo* no se descubriría más que en el músico: sería específico innato: "Ce quelque chose n'existe que chez le musicién ne, no s'acquiert jamais por l'education; en l'apelant musicalité, nous ne nous fatiquerons pas beaucoup, mais il est bien difficile de l'appeler autrement. Ce quelque chose éclate chaque instant, chez Mozart, domine toute son oeuvre, la plus musicale qui soit, et manque jusqu' a un certain point chez Berlioz, débordant cepedant d'émotion et de pensée. Cet x mysterrieux, c'est la cualité spécifiquement musicale. L'hérédité regne toute pusissante dans sa trasmission; tous les Bach l'avaient". (2) La x de la musicalidad no es la X del genio. De la herencia de éste no se sabe nada o los pocos datos que se tienen, son negativos. La x de la musicalidad si es todo lo que se hereda, comprende muchas cosas. En la familia Bach, la vocación por la música aparece inesperadamente y perdura doscientos años en un total de veintinueve músicos (Fetis menciona cincuenta y siete). Uno se queda perplejo, como en presencia del milagro de los milagros, cuando la herencia se cumple, y más perplejo todavía cuando no se cumple. ¿Qué pasa en los secretos poderes de la vida para que de pronto surja algo que no se acusó en los predecesores y luego se oculte o desaparezca en una descendencia no muy lejana?

Las grandes incógnitas de la herencia — pese a la autoridad del eminente biólogo Morgan, para quien el problema está resueulto — son más incógintas en el hombre que en

(1) Histoire de la Musique. — Armand Colin. París, 1924, tomo I.
(2) L'Herédité musicale. — Le François. — París, 1926. Pág. 77.

otros seres, porque en la especie humana nunca se cuenta con líneas puras. No obstante, nuestros conocimientos han progresado notablemente también sobre la herencia en el hombre. Respecto al "sentido musical", Hurst sostiene que se hereda como un carácter mendeliano recesivo en relación con caracteres psíquicos no musicales. Dawenport y Drinkwater, llegan a la misma conclusión para la herencia del talento artístico en general y se afirma que si los dos padres poseen aptitudes artísticas, los hijos las herendan.

Para el diagnóstico y pronóstico de las vocaciones, si conociéramos las leyes de la herencia humana, se tendría un notable recurso, jamás un criterio absoluto. Y si bien un juicio positivo como, por ejemplo, el sostener que los hijos de padres dotados de "sentido musical" *todos* nacen con ese don, aun cuando en él hubiera error, podría no comprometer el destino de una vida, un juicio negativo sería condenatorio de los que naciendo de padres desprovistos de "sentido musical", lo poseen. Por otra parte, una cuestión de grados aquí es de importancia y de suma importancia es, así mismo, el que se hallen o no funcionalmente correlacionados todos los factores de la vocación musical.

Enriques niega se sepa qué es el sentido musical: "Nessuno potrebbe con precisione definire che cos' é il senso musicale" (1). En la acepción socrática, verdadero músico es aquel que de la música sensible se eleva a la música suprasensible. Hegel define la música como "la negación de la materia" (2) y ella replegaría el alma sobre sí misma en una separación de su existencia corporal. Schopenhauer rechazaba con violencia la música en lo que fuese inmediato transporte del mundo exterior, y entre nosotros, Blixen consideraba impotente la poesía que tentara valerse del colorido simbólico de las palabras para realizarse. En antítesis irreductible formula Ribot la imaginación musical y la plástica, sosteniendo que la imaginación del músico es puramente afec-

---

(1) L'Ereditá nell'homo. — Vallardi, Milano, 1924. Página 99.
(2) Estética, tomo I. Pág. 121.

tiva; pero antes había escrito: "*Todas* las formas de la imaginación creadora implican elementos afectivos". (1). Muy controvertible es la existencia de una imaginación afectiva, nada más que afectiva; y la imaginación creadora, desde luego lo más importante del músico como de cualquier otro artista, no parece sea simple en ningún caso. En cuanto a la evocación de imágenes plásticas por la música, particularmente después de Paulhan, muchas son las investigaciones efectuadas. La primera consecuencia fué diferenciar a los de gusto y cultura musical de los que no poseían ni lo uno ni lo otro, por la ausencia o presencia de lo plástico. De todos modos, no es criterio que baste para diagnosticar una vocación por la música, la ausencia de imágenes plásticas al escucharla, *ausencia que es lo más común*, ni tampoco es suficiente para negarla el que se evoque dichas imágenes.

¿Impuro también será, en el oír música, el estado moral, la tristeza o la alegría a que nos transporta uno u otro autor, porque eso no es específicamente musical ni siquiera específica emoción estética? Nadie reconocerá musicalidad en quien se siente alegre oyendo música triste: cosa distinta es el goce estético en la misma tristeza. *Hay una profunda unidad psicológica donde parece puro lo que es fusión de todo.*

Exista o no representación plástica en quien oye música, eso, en el fondo, no parece tenga que ver con la musicalidad en sí. Hay temperamentos musicales y no musicales en quienes toda música permanece, no siempre de manera absoluta, en lo puramente acústico. En los mismos creadores, los hay de una u otra modalidad predominante, con mayor o menor "colorido", con mayor o menor tendencia a lo plástico, y una música más que otra mueve y modela el cuerpo con el ritmo y suelta imágenes sonoras: si un rosal en flor empezara a sonar y fuera para el oído lo que es para la visión, el ver no sería menos sino más ver, y el oír no sería menos, sino más oír. Pretender que toda la estética musical sea estricta y úni-

---

(1) **Ensayo acerca de la imaginacin creadora. — Trad. V. Colorado, Madrid, 1901. Pág. 48.**

camente acústica, sería como pretender, por ejemplo, que todos los poetas fueran pura y exclusivamente líricos. El músico puede expresarlo todo musicalmente; era la forma de expresarse *más concreta* de Mendelsshon; entonces, si se inspira en la plástica de la Naturaleza (o cuando en ella se inspira), si le pone música a este mundo al cual Dios se olvidó de ponerle, o nos hizo sordos a su música, o no queriendo usar de ese don, creó a los músicos... si en ellos puede traducirse en música la silenciosa armonía de las formas y el color, ¿será siempre impura la interpretación que en cada uno se da de la música, cuando aparece lo plástico, aún en el caso en que sea éste el origen de la inspiración y el motivo musical? *El ritmo, que es como la simetría en el tiempo, y la simetría, que es como el ritmo en el espacio, tan pronto están a sonar que a brillar*...

Por más que la música venga del espíritu y vaya al espíritu, no puede desconocerse la profunda unidad del sentimiento estético en donde ya no existe la dualidad de la imaginación plástica y difluyente, en donde las formas diversificadas vuelven a la esencia única de la belleza. No parece que los medios de expresión y los órganos de recepción (aquí, oído y vista), den por sí solos ni más materialidad ni más espiritualidad. La ingravidez de la belleza es independiente de la gravidez o ingravidez del instrumento o materia que la expresa: no es menos espiritual el Moisés de Miguel Angel que la Pasión de San Mateo, de Bach.

Sin disputa, la imaginación creadora es lo esencial en el compositor; pero la vocación por la música no es puramente imaginación, y menos imaginación puramente afectiva. En el ejecutante —una forma de la mencionada vocación— el poder discriminador de los sonidos y la memoria acústica son factores de indudable importancia. De toda evidencia es que esos dos factores —cada uno a su vez complejo menos disociable de otros factores— no bastan para hacer al músico: tampoco basta lo afectivo solo, y la interpretación, por más afectiva, no puede ser absolutamente extraña a la inteligencia: hay toda una difícil técnica que no crea al buen intérprete, pero sin ella, no se puede ser buen ejecutante, y con la técnica, la inte-

ligencia, después de sojuzgar, da una superior libertad a los sentimientos; recuérdese que para no acusarse en los mejores intérpretes en el momento mismo de sus conciertos, se contó con su permanencia en años de estudio y en todos los ensayos que le preceden; lo que no tiene que advertirse, para una más pura emoción estética, es el esfuerzo y que todo, por más trabajado, aparezca como salido; pero de ahí pedir que nunca haya esfuerzo inteligente, sería estar ciego a la realidad.

Descartes escribió su *Traité de Musique* y confesaba a Huygen su imposibilidad de entonar y reconocer cuando otros entonaban o desentonabans " vous prendez peut-être plaisir a voir ce q' un homme qui n'a jamais su aprendre a chanter ut, ré, mi, fa, sol, la, ni a juger si un autre le chantait bien, a conjecturé touchant un sujet qui ne dépend que du jugement de l'oreille'' (1). Una persona inepta para la entonación, privada de memoria musical, como Descartes, no es, por eso, completamente amusical. Tendiendo a la totalidad del espíritu están el gusto, la sensibilidad estética, la imaginación creadora...

Los factores de una vocación integral pueden hallarse en disyunción: aisladamente de aquellas maneras superiores del espíritu, pueden existir lo que se llama ''buen oído'', un penetrante poder discriminador de las notas, una feliz memoria musical... Su comportamiento en la herencia y en la evolución psíquica individual aportan datos muy valiosos, lo mismo que en las amusias, consecuencia de afecciones cerebrales.

Enriques admite, y a Preyer (2) debemos las primeras anotaciones, que un psicólogo experto podría reconocer el sentido musical antes que el niño comience a hablar. Esto es verdad para la percepción del ritmo, que puede ser advertido aun por quien no sea psicólogo, puesto que el niño reacciona al ritmo con el ritmo (movimiento rítmico del cuerpo, emisión rítmica de sonidos). Nybia Mariño Bellini tararcaba con justeza, a los diez meses. Seguramente sus reacciones rítmi-

(1) Descartes. Leon Brunschwicg.—Rieder. — París. 1937.
(2) Preyer, El alma del niño. Trad. Martín Navarro. — Jorro, Madrid, 1908.

cas datan de mucho antes. Nosotros las hemos observado con toda claridad, en una niña de tres meses. Por ahí ya puede irse diferenciando a los que tienen más o menos musicalidad: pero si la percepción del ritmo es muy importante en la vocación musical, muchos otros factores la integran. Para el diagnóstico de las aptitudes musicales, se han ensayado muchos "tests" individuales y colectivos. Chevais (1), entre otros, procura detrminar: a) la percepción de las diferentes alturas, de la simultaneidad y de la dirección de los sonidos (lo primero que no hay que confundir es la agudeza acústica con la percepción musical, pero aquélla tiene su papel en ésta); b) reconocimiento de la extensión de un intervalo y comparación de intervalos; c) examen del sentido tonal y comparación rítmica y melódica de frases musicales; d) apreciación del placer por la música, etc. Es de verdadera significación en el diagnóstico y pronóstico de la vocación musical, la espontánea atención que lleva del oír al escuchar una obra y la correspondencia entre el estado afectivo y la naturaleza de la obra escuchada (alegre, triste, etc.). Lo más delicado es saber elegir las obras para esta clase de observaciones; pero en general, cuanto más diversas sean, mejor.

Al discurrir sobre la estructura psíquica de la vocación, hay que tener en cuenta, entre otras cosas, 1.° que *aptitud no significa excepción,* puesto que todos poseen, en grado diverso, lo que así se llama; 2.° que en una vocación, las aptitudes constituyen complejos funcionales correlacionados, pero pueden encontrarse en disyunción o segregación aún cuando las aptitudes no sean "entes" de manera similar a lo que pasa cos los caracteres mendelianos, tales como la talla, el peso, etc., que no son "entes", comportándose como si fueran (la discusión se desplaza ahora a los factores o genes) 3.° que las diferencias de las aptitudes pueden recaer a) sobre su revelación, pronunciándose en unos con anterioridad a otros (precocidad) b) sobre su evolución, acelerándose en un período o estadio del desarrollo, para sincronizarse luego con el tipo común (taquigénesis monocíclica) o bien con adelantos

(1) Education musicale de l'enfance. — AlphonseLeduc. París, 1937.

en todos los períodos, y más pronto nivel del adulto, pero sin sobrepujar el valor medio (taquigénesis policíclica limitada, madurez precoz) c) sobre la potencialidad de progreso en total, despierten o no precozmente, sobrepasando, en definitiva, el nivel común del adulto (taquigénesis indefinida); d) sobre la rapidez de reacción o facilidad de ejecución; e) sobre la fcecundidad, originalidad y calidad; f) sobre la permanencia activa o frecuencia de su actividad e intervalos de reposo (aptitudes e inspiración y ejercicio mental que lo subsigue)...

Una aptitud en cuanto precocidad no es más que una presunción de aptitud permanente. Existen "pousséas" en el desarrollo psíquico semejantes a los "pousées" que en el desarrollo del cuerpo harían pensar que un niño va a ser mucho más alto que otro y después no le es.

Sin embargo, hay vocaciones que se revelan precozmente y que si no son precoces, carecen de grandes destinos, de donde incorrecto sería deducir que la precocidad de suyo sea garantía de grandes destinos. Corresponden a este tipo la vocación musical y la vocación para las Matemáticas. Las aptitudes para el dibujo, también se acusan pronto; pero puede o no conjugarse con el "sentido del color", que se manifestará o no después. Otras vocaciones son más o menos tardías, siendo extremadamente difícil averiguar en qué lo son por naturaleza y en qué por las mayores dificultades de autoconciencia y de diagnóstico. Exagera Adler por cosfundir lo que es (o puede ser) *determinismo de hecho* y lo que es (o puede ser) *determinismo de conocimiento*, afirmando que siempre en el niño de pocos meses es posible el pronóstico de su comportamiento en la vida futura, porque no perdería "la dirección que le es inherente" (1). Descartados otros motivos de errores, hay dos insalvables: 1.° La imprevisible duració́s de la psicotropía que despunta en la primera infancia, ya que vira con el cambio de los intereses psicológicos (todos los niños, en grado diverso, sienten atracción por los seres vivos, pero pocos conservan esa psicotropía toda la vida, como expresión de una íntima estructura psíquica y de un interés du

(1) Conocimiento del hombre. — Trad. H. Bark. — Espasa-Calpe. — Madrid, 1931.

radero); 2.° Los *empujes* en el crecimiento espiritual, anteriormente mencionados, similares a los estiramientos físicos, que al tomarlos como módulos para pronosticar la futura mentalidad, llevaría a ilusionarse con un porvenir ficticio, y opuestamente, las favorables apariciones de fuerzas ocultas harían encontrar en la vida más y otra cosa de la que se habría puesto. Necesario es tener en cuenta *la dirección sin virtualidades en la percepción y la dirección con virtualidades en el pensamiesto*: estamos quietos en una calle, por ejemplo, y percibimos a una persona lejos todavía de nosotros, que se mueve hacia nosotros; dejamos de mirarla, y si nuestro pensamiento vuelve a ella en breve tiempo, y de nuevo queremos verla, dirigiremos la mirada esperando percibirla más cerca de nosotros; pero puede suceder —y así mil veces— que la persona aludida haya cambiado de rumbo y desaparecido de nuestro campo visual; y nosotros, que le trazábamos el destino de su marcha prolongando la dirección que traía, la pusimos en un futuro inmediato distinto al real; así puede acontecer, y con mayor razón, en el pronóstico del destino de una vida, en la que puede suponerse que la dirección emprendida en la infancia, dure más de lo que va a durar. En el caso de la persona que se movía hacía nosotros, inducimos de su aproximación por la dirección de su cuerpo, y éste obedecía a lo que no percibíamos. al plan de conciencia o al estado de espíritu que guiaba la dirección del cuerpo; en el caso del niño, se dan idénticas sorpresas, por otras causas y viajes más largos. El amigo, de Anatole France, nos confiesa: "J'avais été un enfant trés intelligent, mais vers dix-septs ans je deviens stupide". A pesar de ello, no hay que poner en el mismo grado de imprevisibilidad todas las vocaciones ni todos los factores de éstas.

Hay dos maneras muy distintas de acusarse la vocación: 1.° bruscamente, por la intensidad de una impresión que "resonará" en toda la vida (existen ejemplos vocacionales y no vocacionales, en los que *un solo acto puede determinar un hábito, una forma de vida;* existen actividades a las cuales muy pronto nos habituamos; otras, nunca; es que al revés de lo que sostienen muchos biólogos y psicólogos, más bien el

instinto crea el hábito, con la iniciación de la inteligencia, que el hábito al instinto; 2.° mediante una frecuentación que dura algún tiempo, a partir de una familiaridad, como un amor que comenzara por amistad...

Claros ejemplos de vocaciones que sin equívoco se manifiestan en la infancia, son los de las vocaciones por la Música y las Matemáticas; pero no los únicos, aunque no tan claros: *toda vocación puede revelarse temprano* de modo definitivo, lo cual no significa que sea siempre así. Y pese a sus grandes dificultades, es posible, en algunos casos, entrever ya en el niño vocaciones enderezadas a las Ciencias Experimentales o a la Filosofía. Lo que pasa es que la especificidad de éstas no se acusa tan pronto ni con tanta nitidez como la especificidad de la vocación musical o matemática.

La temprana, aguda e insistente preocupación por la verdad, la atracción por lo desconocido y la emoción de la verdad revelada, nueva para el niño, la precocidad, en la evolución de la inteligencia, al ir del estado prelógico al lógico, la tendencia precoz a investigar la verdad con cierta conciencia de los problemas y la precoz madurez reflexiva, la manera de problematizar y de salir de los problemas, la imaginación creadora pronta a inventar tácticas para explorar y teorías para interpretar la realidad, la exactitud en las observaciones y la mayor o menor justeza en formularlas, la precocidad del espíritu crítico, los descubrimientos infantiles, la emotividad por las bellezas naturales, la encendida curiosidad por los secretos de las cosas, la primacía del saber como saber en sí, el goce en el trabajo cerebral y la tenacidad en el esfuerzo son, si no únicos, los más perentorios signos de una vocación científica o filosófica naciente, cuyo género se diversifica en las especies propias de los objetos esenciales de la investigación.

IV

En breves proposiciones podríamos esquematizar la teoría general de la vocación, con la advertencia de que no deben desarticularse del planteamiento y discusión de los problemas. Serían estas:

1.ª De las dos psicologías de la vocación, general la una, especial la otra, se puede concluir que son de naturaleza instintivo - intelectiva, con variable predominio del instinto o de la inteligencia, agregando que lo instintivo puede ser a) conforme a la inteligencia; b) diferente pero no opuesto a ella; c) inteligible o traducible a términos o maneras de la inteligencia; d) ininteligible o intraducible a dichos términos; e) contrario a la inteligencia.

2.ª La vocación implica tanto pasión como poderes en la originalidad de la persona y comprende un complejo o sistema de aptitudes funcionalmente correlacionadas y una tendencia, inclinación o psicotropía que resulta del preferente ejercicio de las aptitudes. En cierto género de vocaciones, el *factor ético* puede ser de importancia, en otro, nada tiene que ver con ellas.

3.ª Aptitudes sin correlación funcional, sin preferencias, sin inclinación, sin una correlativa psicotropía, constituyen una vocación frustra, en cuyo caso no existe impulso para ejercitar los dones que se poseen.

4.ª Una inclinación, tendencia o psicotropía que resulte de un deseo, de una pasión, de un propósito deliberado, de una creencia, etc., y no de aptitudes, téngase o no clara conciencia de ellas, es una vocación espurea.

5.ª Existen factores psicológicos comunes a todas las vocaciones y factores específicos, pero lo que más diferencia una vocación de otra son los complejos o sistemas de aptitudes funcionalmente correlacionadas, pues éstas pueden conjugarse o segregarse, entrar en conjunción o en disyunción a la manera de los caracteres mendelianos, aun cuando su comportamiento hereditario no fuese estrictamente igual.

6.ª En una misma persona pueden darse más de una vocación, confluentes o difluentes, con primacía, en general, de unas sobre las otras. En rudimento, todo hombre es *homo multiplex*, por eso, *al comienzo, todos los caminos son para todos*; luego, lo de Goethe: *no todos los caminos son para todos*...

7.ª En cuanto a la existencia o no existencia de vocación, en cada individuo concreto, rara vez se trata de *la ley del todo o nada*: además de una totalidad psíquica o plenitud vocacional, privilegio que la vida otorga a pocos, hay fases, grados y factores vocacionales con los que la vida se muestra más pródiga.

Como signos importantes de la vocación, no inequívocos, señalaremos, a) la actividad *per se*, más o menos incoercible, con resistencia a la fatiga y tendencia al olvido de todo, incluso de sí mismo (en las *líneas de fuerza* de la vocación, el ensimismamiento y la capacidad de trabajo es mucho mayor que fuera de ellas); b) la dirección y persistencia del interés psicológico; c) la emoción como acompañamiento afectivo de la actividad más que como imperativo de la acción; d) la facilidad en pasar de la atención espontánea a la voluntaria y de ésta a la polarización mental; e) la calidad del fruto...

Ahora, he aquí un corolario de la psicología de la vocación: el derecho de vivir del trabajo en el cual se pongan en ejercicio las aptitudes que se tengan, o sea, el derecho a vivir del ejercicio *de lo que más hombre hace al hombre*, como una *supraforma o supraestructura* del elemental y primario derecho a la vida.

Es un momento trascendente para el propio destino realizarse en el trabajo en el que uno se encuentra a sí mismo, pues si bien hay quienes se salvan en el doble de la profesión y la vocación, muchísimos se han de perder y hay que pensar que una sociedad donde no sea posible vivir del ejercicio de las mejores aptitudes es una sociedad con graves fallas: *deja mucho de lo más hombre fuera del hombre*...

En una sociedad organizada con un profundo sentido humano, no hay que dar vueltas con la ilusión de reintegrarse a la Naturaleza, abandonando la técnica. Salir de su estado

primitivo está, precisamente, en lo más auténtico de la naturaleza del hombre. Hay que entregar a la máquina, y cuanto antes, todo lo que puede hacer la máquina para que el hombre pueda entregarse más a la vida del espíritu. Pasada la crisis de crecimiento y corregidos los males de la centralización de las fuerzas y de los medios de producción, la máquina hará al hombre no más máquina, sino más hombre: viene del espíritu y lo salvará de muchas tareas embrutecedoras, siempre que se maneje con espíritu de justicia, lo que falta absolutamente en quienes han movido la máquina contra el hombre, porque antes y después de ella cuentan con el hombre que sabe manejar la máquina y no sabe manejarse a sí mismo.

Para que unos pocos griegos poseídos de genial vocación pudieran vivir totalmente entregados a ella y legarnos sus magníficas creaciones, a muchísimos hombres se les sacrificó considerándolos esclavos por naturaleza...

La abolición de la esclavitud es, no cabe duda, la revolución social más grande de la Historia... Y no se logrará del todo hasta que se libere a todos los hombres de las tareas inferiorizantes que matan por el cerebro.

Para ellas no hay vocación. Y no se debe contar con los mártires en ningún régimen sano de convivencia. Mucho menos hacerlos. Hay que entregar a la máquina todo lo que tienda a hacer del hombre una máquina... y dar las mayores oportunidades para el superior ejercicio del espíritu.

El artista y el investigador, hombre de Ciencia o filósofo, constituyen un acontecimiento social ante el que el Estado no debe permanecer indiferente o con actitud más de apariencia que de esencia, sobre todo cuando la obra, siempre operante en el mejoramiento del hombre, no trae consigo recompensas económicas. Pero en lo posible, no ha de cambiarles el destino al artista y al investigador, encomendándole otra función que la específica. Ha de tender a resolverles el problema económico procurando que presten servicios a la socidad, sin sacarlos de sus respectivas órbitas, de donde puedan influir más en el progreso y elevación espiritual del pueblo, que es el camino más seguro y corto, aunque interminable, de trans-

formar la sociedad en vista del bien. Eso llevaría, a su vez, al reconocimiento de una *supraestructura o supraforma* del derecho a la vida: el derecho a vivir de lo que espiritualmente más es uno, el derecho a vivir del trabajo que resulta de las mejores aptitudes que se tengan.

Para atenuar aquí nuestro escepticismo, reparemos en que muchísimas veces se ha tildado de utopía a la misma hélice del progreso.

Asombra la facilidad con que doctrinariamente se establece el determinismo de la vida social humana. Y un simple acto nuestro es, sobre fondo de misterio, prehistoria y profecía, continuidad y creación, *pasado y porvenir en la eternidad del presente*...

El porvenir crece en el presente como crece el pasado. El presente no es toda la realidad, pero en él se da la realidad toda. Si desapareciera el presente ¿qué quedaría de la realidad?

Por filósofos y no filósofos —Kierkegaard entre los primeros— se habla del destino del hombre como exterior al hombre mismo. Verdad es que en una de sus acepciones se suele definir el destino como algo que resulta de fuerzas exteriores; y en otra, como una predeterminación de fines.

Igual fatalismo habría en ambos casos, por *vis a tergo* o por *vis a fronte*...

Nada nos asegura que nuestro destino sea todo extrínseco: más bien se acusan dominantes intrínsecas, puesto que en las maneras de existir de un ser siempre estará, y en primer término, la naturaleza del ser en general y de ese ser en particular (causalidad óntica).

Cada uno de nosotros es, en cierto sentido, una singular totalidad: tiene sus "estructuras" mentales, su historia inédita, sus virtualidades, sus potencias ocultas, el propio mundo de la significación, sus valoraciones, sus vivencias únicas... es centro de un "universo" donde nadie más que él puede serlo. No obstante la singularísima totalidad que es cada hombre, nos parecemos más que nos diferenciamos. Aun el genio tiene más de común con el hombre común que de radicalmente distinto:

"Yo ví, nos dice uno de los mayores poetas de los filósofos y uno de los mayores filósofos de los poetas, al más grande y al más pequeño de los hombres: se parecen demasiado todavía".

Causas finales y causas eficientes se ponen fuera del hombre. Pero en ninguna forma es dato de conciencia un ser efecto puro y si esto no basta para negar su realidad, basta para dudar de ella.

Para cierta escala de tiempo, en algo conocemos las corrientes y las contracorrientes y los torbellinos de la vida; para otras. "las tinieblas borran todos los caminos", como en el cantar homérico.

De lo que es y hace el hombre o sucede en él, ignoramos qué grado hay de fatalidad y qué grado de libertad en el preciso sentido de poder elegir entre posibilidades. No sabemos bien en qué es conducta y en qué acontecimiento; no sabemos todo lo que es en acto y menos en potencia; pero algo sabemos y lo que se olvida demasiado es que sabemos que es muchísimo más de lo que sabemos...

Señores:

Para terminar. perdóneseme que hable en primera persona. Siento la necesidad de decir lo que todos sabéis: he estado profundizando en mi propia ignorancia... Esa es mi vocación, ese es mi oficio.

Después de todo, lo que importa fundamentalmente es que nuestra vida nunca pierda sus mejores motivos, que el espíritu no esté ausente de nuestro cotidiano existir, que no se despueble de ideas y llene de *cerrazón*, pues en la cerrazón, los ojos, que hacen que las lámparas sean lámparas. ya no son ojos... (1)

V

Todos estamos obligados a una tarea, a una ocupación. a un oficio... además de dar cumplimiento a obligaciones comunes a todos los hombres, obligaciones primarias de la vida, de las que nadie ni nada puede exonerarnos.

---

(1) Hasta aquí, la conferencia pronunciada en la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires (Octubre 16 de 1941).

En rudimento, en embrión, todos los hombres viven todas las profesiones y nadie ninguna totalmente. Se afirma que en la profesión de sacerdote está el origen de las profesiones de médico, de abogado, de juez, de profesor... Y el acto original habría sido "ofrecer sacrificios para salvar a las almas"... Las fuerzas ocultas de los dioses o de la Naturleza y la limitada capacidad del hombre para defenderse de tantos males, habría dado prestigio a todos aquellos que traían de lo invisible, poderes para dominar lo visible o perceptible (magos, astrólogos, sacerdotes...) Sea una u otra la gênesis de las múltiples profesiones (vocación, necesidades individuales y sociales, división del trabajo...) lo cierto es que en el hombre más evolucionado siempre queda mucho de lo primitivo y todos nosotros somos, en grado mayor o menor, un poco magos o adivinos, un poco astrólogos, un poco sacerdotes o por lo menos, un poco predicadores... por más rigurosa que sea nuestra lógica y por más escépticos que seamos.

Aun en el más bien dotado para la investigación de la verdad, el espíritu científico y filosófico se estructura muy lentamente en el rigor de las pruebas y contrapruebas y se accidenta muy pronto.

Extraña suele ser la g-nesis del concepto que en cada uno se va formando de una profesión cualquiera. Citaremos ahora un solo ejemplo: el juicio que el genial filósofo Bergson tenía, cuando niño, del odontólogo. Por sus malos dientes, nos cuenta, "era forzoso que se me llevara al dentista, el cual se ensañaba contra el diente culpable y lo extraía sin piedad". "Sea dicho en confianza, eso no me hacía daño, porque se trataba de dientes destinados a caer por sí mismos, pero yo no me había instalado aún en el sillón de báscula, cuando profería en gritos espantosos desde el principio. Mi familia había terminado por encontrar el medio de hacerme callar. Estrepitosamente, en el vaso que servía para enjuagarme la boca después de la operación, (la asepsia era desconocida en aquellos tiempos) el dentista colocaba una moneda de 50 centésimos, cuyo poder de adquisición era entonces igual a diez caramelos de azúcar de cebada, —yo tenía bien seis o siete años y no era más tonto que cualquier otro

niño de aquella edad—; estaba como obligado a adivinar que había una conveniencia entre el dentista y mi familia para comprar mi silencio y que se conspiraba en torno mío con el fin de hacerme bien; pero, hubiera sido un pequeño esfuerzo de reflexión y prefería no hacerlo, probablemente por pereza y puede ser también para no cambiar de actitud frente a un hombre contra el cual, es el caso decirlo, tenía un diente. Me dejaba ir sencilla y francamente sin pensar y la idea que debía hacerme del dentista se dibujaba en mi mente con trazos luminosos: era, evidentemente, un hombre cuyo mayor placer consistía en extraer dientes y que llegaba a pagar por eso una suma de 50 centésimos".

Todas las profesiones se elevan, se espiritualizan, se superiorizan si no están disociados de la vocación; pero no existe vocación para muchas exigidas por la actual organización social: éstas tendrán que caer en el dominio de la máquina. Además, no hay profesión alguna que en la actualidad pueda ser totalmente vocacional; en toda profesión, como en la vida, siempre hay que hacer, en grado variable, otra cosa que lo de la pura vocación... Pero de lo que se trata aquí es de la predominancia.

Unas profesiones más que otras reclaman, para su desempeño, vocación, por lo menos, cierto grado de vocación. Así la de médico, la de sacerdote, la de juez, la de maestro y profesor.

El juicio público recae más pronto sobre la profesión que sobre la vocación, y es que, en general, aquélla es más pública que ésta.

Hartas veces la vocación carece de vehemencia, de impetuosa anunciación y se refugia en la vida íntima, ocultándose a la profesión; es así que hay profesionales, de carrera científica, cuya vocación artística solo se siente bien y es ejecutiva en el universo privado del hogar o de la familiaridad, y al menor ruído, a la menor agitación exterior se recoge sobre sí misma...

Acontece también que una vocación no atendida en la profesión, vaya acusándose con poderes progresivos y luego llegue a ser más fuerte que ésta y saque a la profesión de la vía

pública, para esconderla en la vida privada del recuerdo y pase así de la mayor intimidad de la creación a la mayor publicidad de la opinión.

¿Quién piensa en Copérnico, sacerdote, en Goethe, jurisconsulto, en Schiller, médico, en Stravinsky, abogado?... ¿y qué es del médico en la personalidad de Pío Baroja y de Emilio Oribe? Estará siempre presente como invisible cultura, pero no expresado en los términos y modos de la profesión: estará en lo que la vocación lo convirtió a su propia naturaleza.

Cuando la profesión no es el ejercicio de la vocación, aquélla y ésta tienden a ocupar los dos polos opuestos de la vida: la primera, el polo utilitario; la segunda, el polo del desinterés espiritual.

Profesión sin vocación es vida disminuída en su espiritualidad; hacer de su vocación su profesión es sobre todo lo que hace del individuo la persona. ¡Y se pretende que el caos sería cosmos si el hombre hiciera su vocación de su profesión, cualquiera le haya tocado en suerte!.

La profesión está más en la obligación; la vocación está más en la devoción.

En la vocación el individuo es más fin en sí que en la profesión, salvo que vocación y profesión se confundan en una misma realidad. Y esto sucede cuando la profesión no es otra que la vocación ejecutiva.

De la voluntad, sea lo que sea lo que expresamos con esa palabra, se espera demasiado o nada... y el que no la tiene vigorosa, que la tenga. A veces parecería que la voluntad, además de un *ente* mágico, fuera como un objeto que se puede tener, cambiar o no tener, por un *fiat* no sabemos de qué.

Si la profesión puede nacer de la vocación, la vocación no puede nacer de la profesión. No está en los poderes del hombre trocar su naturaleza. Lo que se debiera —y en ciertas circunstancias ya se puede— es elegir la profesión (o crearla), según la vocación.

La vocación conduce a una *actividad per se*, de incalculables derivaciones; la profesión, disociada de la vocación, es

una actividad que cae más dentro de cálculos, es una actividad dirigida a fines preestablecidos con miras casi siempre utilitarias.

Las profesiones, en esquema, obedecen más a imperativos económicos, a la división del trabajo, a necesidades colectivas; las vocaciones obedecen más a imperativos psicológicos individuales.

¿De dónde viene el disgusto por el trabajo? El desagrado comienza no bien falta interés por lo que se hace.

Todas las cosas envejecen, o mejor, nuestra alma envejece para ellas, cuando se pierde el interés con que la vida prende su lámpara.

Nadie está dotado de vocación para oficios que se realizan contra la propia realización, por urgencia económica. Y en ninguna vida social sana habría que contar con los mártires; mucho menos hacerlos.

A las actividades de la profesión y de la vocación se sumarán siempre, bien o mal, las actividades inherentes a todos los hombres...

Prescindir de todo lo común en procura de original forma de vida, es, a parte de ilusoria e imposible empresa, una actitud condenable: *la moral común es a la moralidad total lo que el sentido común a la lógica; carecer de aquélla es tan grave como carecer de éste.*

En una conferencia pronunciada el 23 de mayo de 1895, sobre la filosofía de Sécretan, en la *Société d'Etudiants protestants,* Boutroux observa que a medida que la humanidad avanza, se multiplican y diversifican los intereses que hay que poner de acuerdo: "L'Athénien n'avait guére qu'a être citoyen. Le moderne doit compter avec la famille, la patrie, l'humanité, avec la science, la morale, la religioon, les questions sociales. Et la conduite la plus belle est celle que sacvrifie les moins de victimes". La profundización de este pensamiento la encontramos, entre otros autores, en Guyau, en Fouillée, en Rodó, en Vaz Ferreira...

Dos consejos que se funden en uno, del artista y pensador de Ariel: "Aspirad, pues, a desarrollar en lo posible, no un sólo aspecto, sino la plenitud de vuestro ser"... "Yo

os ruego que os defendáis, en la milicia de la vida, contra la mutilación de vuestro espíritu por la tiranía de un objetivo único e interesado"... Pero la espiritualidad y moralidad no dependen sólo de la multiplicidad de intereses espirituales, sino también y mucho de cómo se cumple y se vive cada forma del ser ¿y unas deficiencias no pueden compensarse por intensidad, pureza y perfección de otras maneras de ser? Hay casos en que sí; hay casos en que nó... Muy importante es discriminarlos en lo concreto de la propia existencia y no entregarse todo a una fórmula abstracta, por más hechos concretos que encierre en su legítima generalización.

Se confunde cultura integral con cultura general. En puridad, aquélla no es posible. Pero lo que tiende a una cultura integral es la doble cultura: la general y la especializada. A la primacía de la cultura general sucede la primacía de la especialización... Y según las propias exigencias espirituales y otras exigencias, se vuelve o nó al predominio de la primera sobre la segunda. Sin especialistas no existe la "cultura integral" en ningún país. Y los especialistas mejores son los que siguen los imperativos de la vocación. Las dos culturas operan recíprocamente, pero más, mucho más le debe la cultura general a la vocacional que la vocacional a la general. *El nuevo concepto de hombre culto debe ser el de las dos culturas*, con la rectificación de que la calidad, profundidad y originalidad pueden compensar las limitaciones horizontales y cuantitativas. No olvidemos, sin embargo, que la primacía de la profundización no obliga a excluir formas de cultura superior extrañas a su objeto y que, por el contrario, "removiendo" el espíritu en totalidad, se hace más valiosa la especial profundización (diríamos, *más profunda la propia profundización*).

Las necesidades primordiales de la vida y el trabajo en todas sus formas son las raíces más hondas del derecho y del deber. Por más natural que sea la indolencia, carece de sólido fundamento el *derecho a la pereza.* De nada vale la sutil dialéctica de algunos de sus defensores no perezosos.

Pero, como lo advierte Don Quijote, "el hacer una cosa por otra es lo mismo que mentir"... ¡y cuánto peor que mentir es tener que hacer "otra cosa" de uno mismo!... ¿Y quién es este "uno mismo"?

Como dos aspectos del "yo" se consideran el individuo y la persona. Realizar su vocación sería la más alta aspiración de la persona. De Cristo se ha dicho que es, como individuo, humano; como persona, divino...

En la persona hay una purificación del individuo, de modo similar a la purificación que del instinto hay en el amor.

Vivir su vocación es estar más cerca de la esencia que de la apariencia y todo régimen social que evolucione más hacia la apariencia que hacia la esencia, o más por la apariencia que por la esencia del hombre, es fundamentalmente falso.

El hombre, pese a su intenso hedonismo, busca mucho más que el placer, mucho más que la felicidad: busca realizarse en lo que más es él, en el dominio de los valores; no conseguirlo es su mayor defraudación.

El poeta y ensayista cuya Salomé fué musicalizada por Ricardo Strauss, sostiene que el nuevo individualismo por cuyo advenimiento, quiéralo o no, trabaja en la actualidad el socialismo, será una armonía perfecta. Será lo que los griegos persiguieron, sin lograrlo jamás, como no fuera en el pensamiento, pues poseían esclavos... *El nuevo individualismo sería el nuevo helenismo.* Y a juicio de Denis de Reugemont, el fin concreto de la revolución económica sería "d'acorder a tout homme quel qu' il soit, le *minimum vital* qui lui permette d' obeir a sa vocation". Pero en la redistribución de la riqueza, Denis de Reugemont daría muy poco a los intelectuales y artistas (je donnerais tres peu aux intellectuels et aux artistes") Es arraigadísima la creencia de que a las empinadas alturas solo se llega por la disciplina del dolor, como lo afirmaron, entre los grandes, Pascal y Nietzsche. Pero ¿es necesario inventarse penas o estar en la miseria para que se tenga honda experiencia del dolor? Prontos a la alegría, prontos a la tristeza, optimistas y pesimis-

tas, eufóricos y melancólicos los hay entre los hombres de todas las condiciones sociales. Y grandes creadores también existen dentro de todas las maneras de la vida. Lo que asombra es la facilidad con que se establece doctrinariamente el *determinismo* de la creación estética, el *determinismo* de los acontecimientos sociales, el *determinismo* del espíritu y de la vida toda... La verdad es muchísimo más compleja y cuanto más rica la experiencia humana, mejor, pero lo que esencialmente da sentido a la experiencia es la propia naturaleza de cada uno. Lo demás es explicar la esencia por la apariencia o lo permanente por el accidente.

Nuestra vida es constante alternativa, conciliación y oposición, conflicto y armonía entre deseos y realizaciones, aspiraciones y hechos, idealismo y realismo, arielismo y utilitarismo...

La marcha del espíritu, al igual que la del cuerpo, solo es efectiva a riesgo de caer... Y curiosa aberración: muchas veces uno se derrota a sí mismo por temor a la derrota...

Idealismo, realismo, arielismo, utilitarismo... El ideal puede ser tanto ala como lastre...

Un verdadero idealismo no puede excluir el realismo sin falsearse; un verdadero realismo no puede excluir el idealismo sin traicionarse.

Un ala, una sola ala es la *mnemotecnia* para no olvidar la que falta... Poseer un ala, nada más que una, es andar sin el sentido del vuelo. A un ala hay que llevarla; las dos, nos llevan...

Psicología
de la Vocación Pedagógica

¿A qué se reduce la eficacia educativa del profesor si no cuenta con la simpatía, (no el amor), el respeto, (no el miedo), la admiración, (no la adulación) del alumno?...

Si no se entrega, impondrá, castigará, empujará... no atraerá, no animará, no inducirá... y el resentimiento moral se manifestará, cuando no en rebeldía, en los espíritus abatidos.

Los profesores tienen la obligación de comprender a sus alumnos; los alumnos no tienen la obligacion de comprender a sus profesores: no existe obligación para lo que no se tiene poderes... Y nada perturba tanto el alma de una clase como las injusticias, los errores, la falta de ascendiente espiritul de un profesor.

Los tres momentos de mayor importancia en el proceso pedagógico serían: 1.°, conseguir que la atención espontánea, que es lo más inmediato y sincero del alumno con que cuenta el maestro o profesor, sirva a los fines de la enseñanza el máximo posible, para lo cual necesario es que lo que vale atraiga la mente del discípulo de algún modo, que la espontaneidad del sujeto y la naturaleza y función del objeto se encuentren en el valor; 2.°, en la dirección siempre de lo que vale, pasar de la atención espontánea a la atención voluntaria, de la actividad sin esfuerzo al esfuerzo, de lo dado a lo querido, de lo encontrado a lo buscado, de la entrega de la verdad a la conquista de la verdad; 3.°, mantener la atención voluntaria, lograr una atención sostenida, tender a una

polarización mental, de manera que, en grados progresivamente superiores *la atracción de los fines sea en sí* y cada vez más fuerte, orientando la vida hacia ellos aun cuando los medios no sean atractivos y mismo cuando sean penosos.

Rectificando la creencia de que lo pedagógico es puro artificio y resistiendo las pseudo-estadísticas sobre las vocaciones para la enseñanza, en 1921 escribíamos: "Estas son, por debajo de lo genial, las más extendidas. *En cada hombre hay alternativamente un maestro y un discípulo... Dos que se junten aun sin ninguna intención, siempre ejercitarán al maestro más o menos meritorio que habla y al discípulo más o menos atento que escucha. Y eso no es por artificio, sino por naturaleza y en su recta universalidad, lo que más nos humaniza.*

"En las funciones docentes —tan natural en el hombre— la cuestión de seleccionar es de grado; más o menos amor a la verdad, más o menos simpatía por el alumno, más o menos capacidad para ordenar y prolongar acciones espontáneas, más o menos plasticidad para adaptarse a los distintos planos de la enseñanza". (1)

En el estudio de la vocación pedagógica hay que tener en cuenta: 1.°, lo pedagógico no intencional; 2.°, lo pedagógico intencional; 3.°, lo no pedagógico con derivadas pedagógicas; 4.°, lo pedagógico no intencional que puede volverse intencional a partir de la conciencia de su proceso; 5.°, lo "pedagogizable" y lo no "pedagogizable"... Si todo lo que enseña es pedagógico, toda obra, la más exenta de intención pedagógica, tiene siempre un mayor o menor contenido pedagógico: lo pedagógico es adherente a las más diversas formas humanas de expresión. Y es chocante que haya tantas obras perdidas precisamente por su intención pedagógica como por su intención moral.

Sostener que todo lo que enseña es pedagógico no presupone que sea pedagógico todo aquello de lo cual se aprende. Bien notoria es la diferencia; si lo primero implica lo segundo, esto no implica lo primero. Se dirá que una mono-

(1) El Reino de las Vocaciones. Comunicado a la Sociedad de Pedagogía de Montevideo, en las sesiones de Junio y Agosto de 1921. Imprenta de la Escuela Naval, Pág. 8. 2.a Edic. Claudio García, 1923.

grafía de Einstein, que sólo entienden en toda su construcción físico-matemática, un reducidísimo número de hombres entre millones y millones, nada tiene de pedagógico... Pero si es verdad que *un carácter de lo pedagógico es hacer fácil lo difícil*, esta facilitación, que dejaría de ser pedagógica en cuanto deformase la realidad, encuentra sus límites en la naturaleza del objeto y en la inteligencia y previa preparación del sujeto. Numerosos son los ensayos de intencional *pedagogización* de la teoría de la relatividad, prescindiendo de las matemáticas, y todos, a juicio de su autor, falsean la teoría. Una obra que no sea comprensible a todos, ni siquiera a la mayoría, no carece, por eso, de lo pedagógico: lo pedagógico tiene sus planos y todo no se puede, por más que se quiera, *pedagogizar* en un mismo plano... *Pedagógico es ahora claridad de exposición*, sea o no intencionalmente perseguida, pero la claridad que conviene al asunto, como si éste estuviera alumbrado de adentro y por sí mismo. no cualquier claridad, tal en muchos esquemas cuya claridad es el simple resplandor de las superficies...

Toda explicación, aun metafísica, tiene su indicador pedagógico. ¿Y en la lógica no hay muchísimo de pedagógico inherente a su misma naturaleza? Todo no es pedagógico —no cae en el absurdo lo que se eleva a la esencia— pero donde esté el hombre estará lo pedagógico en algunas de sus formas.

Cuando se medita lo que se quiere decir con *lenguaje recto* en contrapunto con *lenguaje figurado*, se va imponiendo la convicción de que en esencia *todo es lenguaje figurado*.

La metáfora está siempre presente; lo que no está siempre presente es la conciencia de la metáfora, y en este caso, el lenguaje figurado parece recto. Mas, sea cual sea la universalidad de la metáfora y de la metáfora de la metáfora, así como el sentido traslaticio en la estructura misma de nuestro lenguaje, hay algo que no puede verterse de una a otra manera de expresión. Así, mucho de lo mejor de lo musical no podrá expresarse más que musicalmente... Ahora, toda facilidad de comprensión tentada por fuera del estilo propio de una ciencia o de un arte, se queda también fuera del asunto.

Dado que en gran parte la Pedagogía se funda en lo que no es Pedagogía (en la Psicología, en la Biología, en la Sociología, en la Filosofía), se dudará exista lo puramente pedagógico. Se comprende que nunca se dé solo y negarlo por esta razón sería excesivo. Puro no significa aquí aislado, sino específico. Y al caracterizarse lo *pedagógico* hay que tener muy en cuenta esa eficacísima pedagogía no intencional que se descubre en toda obra y singularmente en las que por algo se llaman *maestras*. En el proceso pedagógico interfieren dos tendencias de las más naturales del hombre: a) la tendencia innata a aprender; b) la tendencia innata a expresarse, y con ella, a comunicarse (si en esto cupiera lo primitivo y lo derivado, quizás antes habría que decir "a comunicarse", después "a expresarse", pero como el vivir del hombre es siempre entre los hombres, expresarse y comunicarse, aunque no sea lo mismo, son inseparables).

Quien posee una verdad que ignoran los otros, está en tensión a expresarla y todos, en las exigencias de sus necesidades, tienen la preocupación de que se les entienda. Hay ya en la misma expresión mucho de lo pedagógico.

Para todos los hombres, aprender y enseñar es inherente al hecho de vivir. En algunos se exalta la tendencia a enseñar, es en el dotado de vocación pedagógica, y sentirá la ignorancia, sea de quien sea, como un estado doliente.

La alegría de emancipar (de hacer hombres) contrapuesta a la ambición de imponer (de hacer esclavos), es la alegría que sobre todas las demás ha de primar entre quienes enseñan y quienes aprenden. Convertir es siempre un poco forzar, y por eso, deformar: el que convierte en algo pervierte. Otra cosa es convertirse por auto-revelación en un ambiente de lealtad espiritual y de respeto a los que sienten y piensan según su naturaleza.

Hemos oído a Janet —no sabemos si lo ha escrito— que todo en la sociedad humana es *mandar y obedecer*. No cabe una interpretación literal. Tan perceptible simplificación de la vida en común no escaparía al espíritu crítico de Janet. Intentaba el psicólogo francés poner en evidencia, por exageración, cuanto se manda y cuanto se obedece sin pensar que se está mandando y obedeciendo. Cierto que su concepto

de lo que ha de entenderse por mandar y obedecer tiende a confundirse con toda recíproca dependencia de los hombres. Retengamos lo que subraya la fórmula de Janet y con ello, se subrayará que en la escuela, pequeña sociedad que prepara para una sociedad mayor, habrá que contar, en alto grado, con la obediencia del alumno. Exacto, pero una obediencia a normas y principios que si no comienza siempre por ser directa, tienda cada vez más a serlo. Para esto, el que manda ha de aparecer al que obedece como obediente a una moralidad que obliga a todos los que poseen conciencia de ella: la imposición ocurriría en tanto se careciese de la conciencia de los bienes que de suyo obligarían, o cuando por sí sola fuese suficiente para conducir la vida del niño y del joven por lo que más vale, en la irradiación de las propias posibilidades. En lo que la libertad no es valor, debe supeditarse al valor.

El concepto histórico de pedagogo poco nos sirve para dilucidar la vocación pedagógica. La conciencia de su significación fué turbia hasta nuestros tiempos, y a pesar de los más encendidos elogios —*in verba solemne*— su historia es descolorida y triste. Por ahí, el ideal del maestro consistiría en no ser maestro... No aludimos ahora, se comprende, a los grandes pedagogos que fueron Sócrates y todos los creadores de doctrina.

Quizás nadie, entre quienes la cultura es su función primera, se haya buscado menos que el pedagogo. El aspirante al magisterio cursa sus estudios en la edad que Spranger califica de menos comprendida. Poco o nada se le ayuda a buscarse y ha de buscarse en el alma de los niños. Muy difícil es habituarlo a explorarse a sí mismo y su destino debiera ser el primero del cual habría de tener conciencia. En el ejercicio de encontrarse a sí mismo aprenderá muchísimo a interpretar los problemas psicológicos y sobre todo apreciará las falsas seguridades en lo que respecta a saber quienes son los otros. *Del que más espontánea e insistentemente se busque y procure penetrar en la vida mental de sus semejantes, podrá salir el pedagogo de vocación,* pero también podrá salir el psicólogo, el novelista, el dramaturgo, el político... o nada de eso.

Sobre lo que más se insiste al tratarse de la vocación para el magisterio, es sobre el amor al niño; y hay quienes creen, como Morente, que la dirección de este afecto es inversa, pues el amor iría del que aprende al que enseña. "No es, palabras del mencionado autor, el pedagogo el que ama al niño: *es el niño el que ama al pedagogo*". (1) Del gusto de estar con niños y querer conquistar su amor, sintiendo el maestro de vocación la "faena educativa" como el fin más alto de su vida, se habría cometido el equívoco de que el sentimiento que inclina a la infancia es amor. Pero en la inversión del movimiento afectivo, si fuera verdad, faltaría demostrar que el sentimiento que el maestro requiere del niño es amor. Sin olvido de las innumerables y sutiles variaciones del amor, no parece que sea éste *el querer* del niño en su afectiva convivencia con el maestro. *Simpatía* es más exacto, y también *cariño,* no siempre confundible con afecto amoroso, a pesar de las definiciones. Y desde ningún punto de vista vemos que fatalmente la afectividad esté polarizada en ninguna de las dos direcciones, ni del maestro al niño, ni del niño al maestro; y si puede no ser recíproca y aun existir afectos de naturaleza distinta del que enseña por el que aprende y de este por aquél, en general el pedagogo de vocación siente simpatía por sus discípulos y en ellos despierta no su amor, sino simpatía. Las mejores condiciones afectivas para la enseñanza se dan entre temperamentos simpáticos y por sólo la afectividad que se vive, un maestro determinado puede o no convenir a un niño determinado. La simpatía y la gracia son inestimables virtudes en el pedagogo. Inspirar simpatía en el alumno es muchísimo más eficaz, en el proceso pedagógico, que tener simpatía por el alumno, y el pedagogo de vocación la tiene aun para los discípulos antipáticos. He ahí una de sus rarezas. Los antipáticos se irán entregando a su simpatía y poco inspira tanta simpatía como la gracia. La gracia, lo mismo que la belleza, estará en la conciencia del que la observe tanto más pura cuanto menos esté en la conciencia del que la posee.

---

(1) La vocación del magisterio. — Revista de Pedagogía, N.° 29, Pág. 167, 1924. Madrid.

¿De dónde viene que todo pedagogo prefiera a los alumnos bien dotados? Cuando no le sueltan el diablo al maestro, los alumnos bien dotados siempre son preferidos. Doble es la atracción en la enseñanza realizada vocacionalmente, pero aquí el maestro es el atraído y conquistado, no por el niño, sino por otra cosa más fuerte que su atracción genérica. Lo primero que se le ocurrirá a cualquiera es que los bien dotados, al aprender con mayor facilidad, dan menos trabajo, y por consiguiente, su preferencia encontraría la explicación en el propósito de facilitar la propia tarea; lo segundo que se le ocurrirá a cualquiera es el deseo de lucimiento del profesor en el discípulo y la muy humana aspiración, por tantos motivos, de que los juicios que a través de su obra recaigan sobre su persona, sean favorables... Reconocido eso, hay que reconocer que por causas más ocultas se prefieren alumnos inteligentes a alumnos torpes. La vocación por la enseñanza de los retardados mentales es una vocación que difiere de la vocación pedagógica en general: hay en ella una mezcla de filantropía y la afectividad que prevalece es antes la compasión, la piedad que la simpatía.

Nadie es indiferente al rendimiento de su esfuerzo, tampoco el pedagogo, recaiga o no juicio sobre su persona por su labor. Los alumnos bien dotados permitirán esta autoestima en el propio esfuerzo —como si dijéramos en la propia obra— más pronto y mejor. El maestro se siente en sus alumnos lo mismo que el artista o el sabio en su obra. Todos son sensibles al valor de lo que hacen. El pedagogo de vocación *se consiente*, se *siente con* sus discípulos y lo que de sí mismo hay en éstos, poco y mal lo encontrará en los torpes. La torpeza cae del lado de la ausencia de espíritu y la misión del pedagogo es una misión espiritual... Pero los pedagogos en los cuales los factores afectivos dominantes de su vocación sean la ternura y la piedad, sentirán aquella caída tan hondamente que su misión será ahora de salvación, igual que la del médico en las enfermedades incurables: siempre procura un poco más de salud en la misma enfermedad. En los retardados mentales, el pedagogo de vocación sufrirá también la angustia de un ser que tiende a sobrevivir en el cuerpo, muriendo espiritualmente... y es esta muerte la que se

siente inclinado a evitar. Lo poco que logre en su piadosa misión, será muchísimo en otra escala de valores que la del rendimiento.

Nada más encantador que un niño en la primera infancia, a partir del momento en que su cuerpo va siendo la expresión plástica de su espíritu, no bien empieza a moverse intencionalmente. ¡Cuánta gracia hay en él! Podríamos decir que por dentro, el espíritu ilumina la materia, y en ninguna fase como en la *neomenia de la vida* impresiona tanto la acción del espíritu sobre el cuerpo: parece que asistiéramos a una real encarnación del alma. Y a todos encanta un niño inteligente, cualquiera sea su edad, viéndole triunfar de las más diversas dificultades. En el fondo, en todos, y no cuentan aquí las aberraciones, existe un secreto anhelo por la victoria del espíritu. El pedagogo de vocación siente, como ninguno, la alegría de la ascención espiritual de los niños y trabajando con los muy inteligentes, su intenso gozo *es una especie de goce antes estético que ético.* Hay belleza en la actividad inteligente, en singular de un niño. He aquí, entre las otras, una causa de la preferencia del pedagogo por los bien dotados.

El *interés* por el *niño* constituye uno de los factores principales de la vocación para el magisterio y el pecado capital del maestro es no tenerlo, así como es pecado capital de los que se dedican a la enseñanza de cualquier grado, carecer de interés por la cultura y en vez de encender, apagar el espontáneo interés del que aprende y la espontánea admiración por lo que vale. Nada más antipedagógico que el aburrimiento en la clase, pues es la ausencia mental del discípulo y suele también ser la del profesor, con fugas del interés psicológico o *torpeur* de la inteligencia. Donde sobre todo debía haber presencia de alma, hay presencia de cuerpos, cuerpos abandonados hasta que terminada la "lección", el alma se reencarne... Sucede, entonces, lo que graciosamente apunta Huarte, pero no en el saber, al cual hace referencia el autor de *Examen de Ingenio*, sino en la sensibilidad para los bienes del espíritu... "es cosa muy manifiesta en los que estudian en las Universidades, entre los cuales halla-

remos algunos que el primer año saben más que el segundo y el segundo, más que el tercero; de los cuales se suele decir que el primer año son doctores, y el segundo, licenciados, y el tercero, bachilleres y el cuarto no saben nada" (1). Buen ejercicio del profesor es buscar en sí mismo la causa, antes de culpar a los alumnos; en todo caso, sin este examen nunca se enterará bien de la culpabilidad de los otros y de su responsabilidad.

En el pedagogo hay que distinguir lo que es medio y lo que es fin; pero en la custodia de los bienes espirituales y como granero de la cultura popular, será tanto más eficiente cuanto más la cultura sea para sí un bien en sí.

Fiel corazón, que divertía a Jorge, fué, nos confiesa Anatole France, el único maestro de quien aprendió algo, porque lo quería, y agrega: "sólo nos aprovechan las lecciones que se nos dan con cariño". De los factores afectivos de la vocación pedagógica, los más perceptibles son la simpatía y el cariño, que hartas veces han de rectificarse en la formación del carácter. El corazón por si solo no es la vocación pedagógica, aunque Pestalozzi haya dicho: "Gracias a mi corazón, soy lo que soy". Cierto que la afectividad no es aquí un simple acompañamiento. Que la alegría de los niños sea su mayor alegría, que la felicidad de los niños sea su mayor felicidad, que la inocencia de los niños sea su mayor encanto... indudablemente, en un hombre de esa simpatía hay factores de la vocación pedagógica, pero en ésta todo no es afectividad.

Imprecisa e indirectamente se trata de la vocación pedagógica en el estudio de las condiciones para maestro, aun cuando en brusco desnivel o cambio de dirección, se pase de una perspectiva ideal a una realidad de reglamentos, programas y planes que se cumplen (o pueden cumplirse) al margen de las más encarecidas virtudes que se señalaran en aquella perspectiva.

Nunca se confunden tanto los conceptos de "vocación" y "apostolado" como cuando se alude al sacerdocio y a la docencia ¿por qué? Ambas profesiones impresionan por la nobleza y el renunciamiento a muchas formas de vida irre-

(1) Loc. cit. T. I. Pág. 54.

nunciables para la mayoría de los hombres; se supone en ellas humildad y sacrificios, con la libertad y poderes para vivir de otro modo, porque en lo que no se hace por votos revocables y sí por fuerza no hay apostolado. Este, como la vocación, viene de adentro. Y existe la vocación de apóstol, de las primeras advertidas, y también el apostolado como derivada moral de una vocación, sea cual sea. El sacerdote y el maestro nos traen la idea del apostolado en cuanto *son para los otros más que para sí mismo,* en una total entrega a su misión. El maestro salva de la ignorancia con la preocupación de la persona y de la justicia en el goce de los inagotables bienes del espíritu; mira la realidad del hombre según su psicología; somete lo ideal a lo real y no por eso ha de ser forzosamente menos idealista, pues hay muchas maneras de idealismos; el sacerdote somete lo real a lo ideal y se propone salvar de la nada, en la inmortalidad, y de los castigos, en la eternidad; para la Tierra, tiene el consuelo y el éxtasis divino, así como la moral de la religión. Pero el maestro puede ser religioso y el sacerdote pedagogo. La religión del maestro, como tal religión, repercutirá o no en su vocación pedagógica; y la vocación pedagógica del sacerdote es primitiva o derivada de su vocación religiosa; y es derivada si su enseñanza es un medio de propaganda de su religión. El hombre de pura vocación pedagógica ve en su discípulo una personalidad, un fin que no debe convertir en medio de su propia ideología; se siente inclinado a orientar y debe orientar en las líneas fundamentales del bien, pero sin hacer adeptos, imponiendo convicciones. Los mismos que inculcan doctrinas, se sublevan cuando los contrarios. igualmente convencidos de su verdad, son quienes las inculcan. Uno de los problemas delicadísimos de la docencia es respetar la personalidad del niño, que no siempre se sabe bien cuál es, por las múltiples influencias que en parte la revelan y en parte la enmascaran, y respetando la personalidad del niño, darle normas, sobretodo morales. Por suerte estas normas en lo esencial, difieren poco, aunque mucho difiera el fundamento, según una u otra doctrina religiosa o filosófica.

En el predicador, religioso o laico, la enseñanza no es el imperativo primario de una vocación pedagógica pura y

la supeditará a sus fines pedagógicos. Su pedagogía está entre lo derivado de la vocación y la pedagogía de toda propaganda. Una vocación honda mueve al apostolado. El apóstol está hecho sobre todo de moral; y en el pedagogo, como en el sacerdote, se espera encontrar siempre una severa vigilancia moral. Por eso también se piensa en el apostolado, no bien nuestro pensamiento recae sobre el magisterio y el sacerdocio.

Se habla del "tacto", del "tino", del "genio" pedagógico, del "sentido" del niño... Y al analizarlo, suele volverse al amor: "el *"genio pedagógico" consiste, esencialmente, en un profundo amor a la infancia"* (1). Pero esta interpretación obliga a una apresurada aclaración de que el amor aquí es único y nada tiene de común con los otros amores (también se dice que es capaz de transformarlo todo).

Sin una psicología del amor, la Pedagogía jamás hallaría su camino. Eso está escrito. El "eros pedagógico" ha sido *la encandilada* de casi todos los que han tentado caracterizar lo pedagógico. Y leemos en el buen libro de Kerschensteiner (2): "todos los verdaderos pedagogos muestran en el eros pedagógico el fundamento espiritual del educador". Pero Kerschensteiner apunta muy atinadas ideas relativas al alma del maestro para quien el niño sería un futuro portador y realizador de valores humanos. Y en lugar de "eros" se encuentra, a veces, en la obra del citado autor, la palabra simpatía. Coincidiendo con Heinen, estima que maestro de escuela sólo debería ser "aquél que siente constantemente la felicidad de operar en la formación espiritual de los demás, que hace vivir en sí la fe imperturbable en el poder supremo de los valores ilimitados del género humano" (3). Del maestro, siempre se ha pedido que sea optimista, para estar más cerca de la alegría del niño y porque ha de ser su animador. Está bien, mientras no sea un superficial y obligado optimismo pedagógico y mientras no se desconozcan o resistan valores profundos no dados en el optimismo, por más que éste también puede brotar de lo hondo.

---

(1) Llopis. La Escuela del Porvenir según Angelo Patri. La Lectura. Ciencia y Educación. Pág. 65.

(2) El alma del maestro. Pág. 37.

(3) Loc. cit. Pág. 111.

Muy sugestivo y muy engañoso es el concepto de que el maestro, para ir al encuentro espiritual del niño, debe ser indiferenciado en su cultura, "redondo", sin polaridad, sin aristas, con una especie de carácter infantil. En la creencia de que así los niños acogerán al pedagogo como exclamando ¡" es uno de los nuestros"! se iría en dirección inversa de sus más vivos intereses. Naturalmente, el niño halla en el adulto el modelo que más imita y las niñerías de éste, le divierten más que le educan. Se podrá de ella sacar buen partido, pero repárese en el efecto negativo muy general y perceptible con toda nitidez en la evolución del lenguaje: el niño sumergido en el idioma que oye, está en tensión al hombre, ensayando dominarlo, y en sus ensayos comete errores que tiende a rectificar, y el hombre, imitando ahora al niño, repite esos errores y así, seguro de que su infantilismo lo lleva al mundo de la significación en el psiquismo de los pequeños, entretiene a éstos, retardando su evolución, pues fija un lenguaje incorrecto más tiempo que lo que se mantiene en el progreso espontáneo. En el fondo, el hombre aniñándose, representa un artificio de infancia con la ilusión de que se acerca al niño y la realidad es que el niño se aleja de él, porque se le deforma el modelo que por naturaleza imitaba, realizándose a sí mismo.

Para vivir en unidad los valores de la cultura, no es necesario que el maestro carezca de diferenciación y polaridades a la manera del niño. Se sub-estima, por otro lado, la significación pedagógica de la admiración. Hay una admirabilidad del niño por el adulto, que entre otras raíces, se descubre en lo que aquél puede y sabe, en cuanto fuente y límite de lo que éste sabe y puede. Es signo negativo de la vocación pedagógica perder la admirabilidad del niño, que tan fácil y espontánea se presenta en sus relaciones con el hombre, cuando ningún complejo afectivo la ha destruído o amenguado. La admirabilidad es uno de los factores más puros que hace al profesor, profesor por silenciosa soberanía psicológica de los discípulos. Porque ¿a qué se reduce la eficacia educativa del profesor si no cuenta con el respeto (no el miedo), la admiración (no la adulación) y la simpatía (no

el amor) del alumno? Si no se entrega, impondrá, castigará, empujará... no atraerá, no animará, no inducirá... y el resentimiento moral se manifestará, cuando no en rebeldía, en los espíritus abatidos.

En la anterior reflexión no se condena toda actitud infantil del adulto: se condena que se le dé la permanencia y *seriedad* de una actitud pedagógica. *Si conviene que el maestro sea un hombre cuyo niño sea más niño que en los otros hombres —y en todos, en grado variable, sobreviven todas las edades— también conviene que el hombre del maestro sea más hombre que en los otros hombres.*

Los intereses dominantes del niño y los intereses psicológicos dominantes del adulto se desencuentran generalmente, más que por naturaleza, por diversidad de planos. Entonces, cierta modalidad infantil en el carácter del que enseña, parecería muy favorable para el encuentro del maestro y el niño en el interés psicológico. En la iniciación de la actividad, la ventaja es indudable; pero las desventajas también son indudables en la elevación de esa actividad. Necesario es, en el proceso pedagógico, no tanto un algo infantil especial en el carácter del maestro, como *tener interés por el interés del niño,* en función de la simpatía. Y aun en lo que enseñar con vocación sea una forma de *empatía,* de modo que el discípulo aprendiese como si todo estuviera inmanente en él, y lo fuese recordando con el maestro, así se ha sostenido, ni en ese aspecto extremo, el *mimetismo* del pedagogo es lo más operante, a despecho de la aparente eliminación del intermediario pedagógico. Cuenta el fisiólogo Flourens que al oir explicar a Gall sus teorías, sintió que todo lo que decía del cerebro —bien conocido— se le revelaba como totalmente nuevo. He ahí el revés del recordar lo que no se sabe, o sea, el redescubrimiento de lo que se sabe. La emoción de lo nuevo, como si se asistiera a la creación del mundo, es de gran valor pedagógico, máxime si se descubre por el mismo alumno. En este sentido, el maestro debe enseñar al niño maneras superiores de aprender, que se sumen a las maneras espontáneas, elevándolas. Esto es exactamente lo contrario de infantilizarse para encontrarse con el discípulo. De la ha-

bilidad en presentar las cosas, depende que se mantenga la emoción de lo nuevo, y para el niño (lo mismo para el hombre, más si es sabio), todo puede presentársele como nuevo, aunque, es evidente, no basta con eso para conseguir la continuidad de su atención y de su trabajo.

En los alumnos de todas las edades, se observa, a veces, que en ellos ya está el contenido del saber; falta la expresión; tienen el fondo; carecen de la forma: *enseñar ahora es hacer conciencia de sí mismo mediante maneras de buscarse para expresarse.* Otras veces, los alumnos ya tienen la expresión, la forma; les falta el contenido, el fondo: *enseñar aquí es dar el saber al lenguaje del saber; al verbo de la realidad, la realidad,* verificando, demostrando (o simplemente, mostrando) y haciendo descubrir.

Existen muchas maneras, en Ciencias, de demostrar una verdad ¿en qué consiste aquí lo pedagógico? En saber elegir qué manera conviene a uno u otro niño, y como este *conviene* supone la convergencia de muchos factores, en ser perspicaz observador y descubrirlos. Por sobre las diferencias innatas, el maestro *pedagógicamente* mejor preparado —y subrayamos esa palabra, porque es un pedagógicamente que no procede de la asignatura de la cual deriva— es aquél que conoce bien todas las maneras de demostrar, mostrar o redescubrir las verdades que el niño tiene que aprender, y enseñándole métodos, el alumno *aprenderá a aprender,* con incitación y no inhibición de sus maneras originales o espontáneas de aprender.

El profesor de vocación siente como un goce estético viendo a sus discípulos en *creciente espiritual*...

Una de las condiciones que hacen al pedagogo es lo que despierta en el alumno, *la confianza.* Hay maestros, como padres, a quienes una excesiva severidad, inspirada en lo que se quiere que sea el niño, olvidando o desconociendo lo que es, los separa tanto de él que se ponen así en las peores circunstancias para la confidencia, tan reveladora de ocultas preocupaciones. No hay expansión de sí mismo donde no hay confianza. Sin ésta, ¿cómo conocer al alumno? El niño y el joven esconderán todo lo que saben o sospechan que es malo,

lo que saben o sospechan que merece censura. Es una gran aberración que el niño tenga miedo al maestro, y mayor aberración, que lo tenga del padre. Siempre habrá que contar con el miedo —la cosa mejor repartida del mundo, parafraseando a Descartes— y si el miedo enseña mucho, entorpece también a muchos. El miedo al padre y al maestro puede ser un eficaz corrector en algunos momentos, pero muchísimas veces enturbia más que limpia la moral del niño. Podríamos decir que hay un miedo falso, que debe quitarse, y por otro lado, ausencia de miedo donde el peligro real es grande; aquí, haciendo conciencia, debe ponerse. La sinceridad del niño va cediendo ante lo que le agrada o desagrada al maestro, cuando no se le trata inspirándole confianza. Y se es desleal con un niño en todo lo que éste pueda interpretar la sinceridad como traidora.

Hemos hablado de lo pedagógico no intencional. Los medios de expresión, se quiera o no, tienen un coeficiente pedagógico. Hacerse comprender, ¿no implica ya lo pedagógico? *Y el pasaje de lo pedagógico sin intención a lo pedagógico intencional, es tránsito en el que se perfila y descubre el pedagogo de vocación: lo intencional en él es tan natural como lo sin intención.*

Todo el que tiene una verdad que ignoran o presume que ignoran los otros, está *en tensión a enseñarla;* todo el que tiene algo que decir es, en algo, maestro y predicador. Y no hay nadie que no tenga alguna cosa que enseñar, como no hay nadie que no tenga nada que aprender de otro, por más ignorante que sea éste y más sabio que sea aquél. Pero en la enseñanza en cuanto oficio, la *tensión* ha de ser adecuada a los fines y siempre lo será si el profesor está dotado de *vocación pedagógica polivalente* o de *vocación pedagógica monovalente* (monopolar) derivada o consecuencia esta última de la vocación por la asignatura que enseña.

En el proceso pedagógico con intención, existe una multiplicidad de relaciones y estas relaciones han de fundirse en una unidad funcional. Podría formularse un principio pedagógico así: *la unidad en la diversidad,* ni más ni menos que en el Arte. Esa fórmula, evidentemente, sólo expresa un

aspecto de la realidad pedagógica. No hay que criticarla poniéndole otra cosa que lo que en ella se pone para luego quitársela como error.

Pfahler (1) intenta concretar el acto pedagógico en un sistema de cuatro términos, que son los muy sabidos factores generales que concurren en la enseñanza: a) educador; b) alumno; c) fin formativo; d) medios formativos. De ninguno de los cuatro términos, podría pensarse nada esencial, desde el punto de vista de la función docente, sin tener en cuenta sus relaciones; y aunque el concepto de fin parezca menos dependiente de los otros conceptos, está supeditado, si no sale totalmente de la órbita de la Tierra, en la que el fin no es *formativo* si no se concibe en relación con lo que es el niño, con lo que es el hombre y con los medios de que se dispone para realizarlo.

No habría *tensión* donde no hubiese adecuación entre el fin, el alumno, el educador y el camino. Sobre esto insiste Pfahler y es lo que hace tiempo hemos sostenido nosotros. En vista de un fin concreto —exceptuando los comunes— se darían los siguientes casos, que expresamos al estilo de Pfahler: a) el alumno que en virtud de sus disposiciones entraría en el plan, puede permanecer alejado del fin si no encuentra al educador que le conviene y las rutas a él accesibles. b) el educador que puede adueñarse por entero del fin, fracasará si su idiosincracia no le permite penetrar en la idiosincracia de sus alumnos y si carece de los métodos adecuados; c) el medio que tiene relaciones con el fin propuesto, de hecho no es medio formativo cuando ni educadores ni alumnos saben valerse de él. De las discordancias o inarmonías precedentes, no cabe negar que hay educadores que si no a todos, conviene a la mayoría de los alumnos: pero existen manifiestas incompatibilidades de carácter y vocación, y suele suceder que un cambio de maestro *mejore* a un alumno, aun cuando no haya superioridad en el nuevo maestro; ocurre, así mismo, que un maestro que convenía a un alumno determinado, por cualquier accidente que altera sus

1. *System der Typenlehren.* A. J. Barth. Leipzig, 1929.

buenas relaciones afectivas, por estereotipación en el juicio que se hace de él, por oscuros resentimientos, empiece a no convenirle.

La *vocación del maestro* puede no coincidir con la *vocación de maestro;* pero en general, si tiene algún *interés dominante que dure toda su vida,* aun cuando este interés no sea el del niño, más pronto aparecerá el animador que en el maestro indiferenciado, apolar, sin preferencias. En el caso del profesor, la absoluta ausencia de vocación es el exponente negativo de una doble defraudación: nunca debería faltar en él la *vocación pedagógica específica,* como una colateral del interés dominante por la materia que enseña. Nadie debería enseñar si no pone algún interés en lo que enseña, si no siente ninguna emoción, ningún atractivo, porque entonces *desensibiliza en vez de sensibilizar.*

La moralidad por sí misma no hace al pedagogo, indudablemente; pero si los factores morales no son tan decisivos en su vocación como en la del apóstol, tampoco son tan extraños a su oficio como en el artista, y no sólo porque tiene una misión moral que cumplir, sino también porque en el proceso pedagógico la moralidad nunca está del todo ausente: la sinceridad y dignidad con que se vive lo que se enseña en el preciso momento en que se enseña, da el tono moral, en ese instante, a la relación de la personalidad del maestro con la personalidad del discípulo; cuando falte ese tono, la clase estará *desmoralizada,* en sentido recto y en sentido figurado. Se nos hará el reparo de que hay profesores inmorales con mucho don pedagógico. Es verdad, mas aparte de que los factores no éticos de la vocación pedagógica podrían ser muy superiores, nótese que en tal caso la inmoralidad es de otro tipo, no la negación de los específicos factores morales de la vocación pedagógica.

A los niños, y lo formula Stendhal, cuando no se les comprende, se les golpea. No siempre es así, pero muchísimas veces es así y lo paradójico está en que se les golpea aun con el cariño... ¡y tanto que falta a tantísimos pequeños!

Para comprenderlos, se necesita otra cosa que sólo virtudes morales: *el arte intransmisible de penetrar en el pró-*

jimo (Hoepfner), más el interés permanente por el niño como objeto de estudio y poderes para influir favorablemente en su destino espiritual. Esto, sin los factores morales, haría, acaso, al psicólogo, no al pedagogo. Y hasta se ha señalado el extravío, otra paradoja, del pedagogo en el psicólogo. El pedagogo toma al niño como fin en sí; el psicólogo, como tal, lo toma como fin para sí, sin preocuparle que aquel fin en sí, se trueque en medio; al psicólogo puede importarle poco, en el ejercicio de su vocación, lo que nunca descuidará el pedagogo vocacional: suscitar el interés por lo que vale, avivar la mente en la dirección de los valores, facilitar el crecimiento y diferenciación del espíritu, favorecer la realización y autonomía de la persona.

Cuando se cuenta con el interés, que sería contar con la permanencia de la atracción, cuyas oscilaciones debido a aquél, no saldrían de cierto ritmo, se tiene enormemente facilitada la enseñanza; pero el interés psicológico de suyo no es un guía suficiente para el pedagogo, porque sucede que se carezca de interés por lo que más vale, o que intereses psicológicos inmediatos sean muy vivos y no necesitándose de su cumplimiento para un buen presente, primen sobre intereses fundamentales, más o menos remotos, con menoscabo del futuro no muy lejano de una vida. En todo caso, el maestro y el profesor tienen que orientar la mente hacia lo que más vale y para esto, no sólo hay que vencer la indiferencia, sino también ir contra muchas formas inferiores del interés. Ardua es la tarea, sobre todo cuando son grandes la indolencia y la confusión de valores. En una publicación de la Sociedad de las Naciones, Lechaire, de la Universidad de Grenoble, escribe: "Ce ne sont pas seulement les enfants qui se font tirer l'oreille pour aller a l'ecole, c'est a peu prés toute l'humanité". La Pedagogía, que había descubierto en el interés su *primum movens,* ¿tendrá que poner en movimiento al mismo interés?... Recurrirá a las necesidades biológicas para avivar el interés psicológico... ¿Y basta? ¿En qué grado lo consigue? ¿Y para salir de las necesidades biológicas? ¿Acaso siempre hay paralelismo entre necesidades biológicas e interés psicológico? Hemos demostrado que no.

¿Cómo despertar un sostenido interés por los bienes del espíritu, y en general por todo lo que vale? El ambiente de los niños y de los jóvenes lo constituyen sobre todo los hombres con quienes conviven. Si estos tuvieran preocupación por la cultura, sea cual fuere su grado, indudablemente que en los niños y en los jóvenes ganaría la *sublimación* y elevación del interés. El penoso *alfabetizar* de los adultos —es gravísimo ser analfabeto, no es gran valor dejar de serlo— suele tener mucho más importancia para los niños que de ellos dependen que para ellos mismos, dándose cambios de destino de toda una familia a partir de aquel incipiente ejercicio en el dominio de las letras...

En el proceso pedagógico es importantísimo el estado *afectivo* que acompaña el aprender, a su vez influído por el ***estado afectivo*** **que acompaña al enseñar**, es decir, cómo se vive lo que se enseña en el momento que se enseña...

Para que el niño atienda a lo que el maestro quiere, ha de encontrársele a sí mismo "de suerte que la nueva cosa parezca venir como una respuesta a una cuestión preexistente en su espíritu"...

Y esta moderna orientación es antigua idea que Vives expresara en pocas palabras: enseñar es "sacar al entendimiento de la potestad al acto", proceso que se produce por sí mismo: "pero no tan felizmente ni tan pronto" (1)...

Muy difícil es la depuración del *intermediario pedagógico*, para que la mayor parte del tiempo pase inadvertido. Raro es poder exclamar de un maestro o profesor: *no parece que estuviera enseñando*, cuando más enseña. Lo contrario es frecuente.

Discurriendo el gran Chaliapin sobre la entonación y la verdad del acento, cuenta que al ser muy aplaudido, en sus comienzos, en la primer escena de *Rousalka*, meditó sobre el contenido de esas gloriosas salvas y le entristeció el advertir que había pecado en su arte y no obstante, se le había aplaudido, de modo que la salva era una reacción superficial del público. Pecó como artista por no haber vivido en la escena

1 Tratado del alma, pág. 112 (*Ciencia y Educación. - Clasicos*).

su propio carácter, su auténtica personalidad. Confiesa Chaliapin sus inquietudes al actor Dalski y éste le hizo la observación de que a los artistas de ópera siempre les pasaba lo mismo: en cuanto tienen que dar vida a un carácter, comienza a no convenirles el papel que desempeñan.

Con la molestia del elogio injusto y mordido en su amor propio por la crítica justa de Dalski, Chaliapin frecuenta menos la ópera y más el teatro dramático. Le asombra la notable actriz Sadovskoia, a quien le pregunta tímidamente: ¿Cómo hace usted para representar de esa manera? —"¡Es que yo no represento!..., le replicó sorprendida Sadovskoia. Aparezco en la escena y hablo absolutamente como en mi casa: nuestra vida es siempre la misma". Y bien, el profesor, el maestro, en plenitud vocacional, no representa, vive enseñando y así parece que cuando enseña no enseña, puesto que excluye todo artificio de su persona; en vez de salir de su naturalidad, se sume más adentro de su temperamento.

El maestro y el profesor de vocación *son, no representan*... Cierto que la mayoría de los hombres tiende a *hacer su personaje*...

El *estado afectivo* que acompaña el aprender y el enseñar, ya lo hemos dicho, es importantísimo en el proceso pedagógico. Y la mayor eficacia educativa se mostraría, salvo excepciones, cuando el estado afectivo favorable fuera confundiéndose, en el proceso pedagógico, con la idea misma de los fines de la enseñanza; pero sólo se alcanzaría esto, en grado superior, con la coincidencia, en una ascensión de valores, del interés psicológico del que enseña con el interés psicológico del que aprende. Y es el caso de una vocación pedagógica derivada de otra vocación o sea, de una vocación para enseñar a los de la misma vocación, como, por ejemplo, el músico que enseña su arte no a cualquiera, sino a los naturalmente poseídos por la música, a los de talento musical.

La edad, el temperamento... son causas de que las discordancias entre el interés psicológico del que enseña y el interés psicológico del que aprende sean mayores que las coincidencias, cuando una imperiosa vocación pedagógica no tienda a hacer *sentir como vacías las horas en que nada se aprende y nada se enseña.*

El maestro, el profesor que no hacen su personaje, que son, sienten que *el alumno, todo alumno, es un ser cuyos valores ellos tienen que aumentar.* He ahí lo primero y lo que nunca debe olvidarse. Puede el pedagogo no entregarse a los intereses psicológicos del educando, antes bien, buscar que éste entre en la órbita de los suyos, supuesto que los tenga por la materia o las materias que enseña, pero siempre ha de tener interés por los intereses psicológicos de los escolares, para operar, mediante la táctica de su exclusiva invención y aprendida, una efectiva elevación espiritual de los mismos. *Que los alumnos se interesen cada vez más por lo que vale, es la más grande misión pedagógica...*

La controversia sobre el criterio de valoración no implica vaguedad ni quita importancia a esa gran misión, puesto que empieza legítimamente a partir del altiplano desde donde se abren múltiples perspectivas bellas y buenas.

Ardua tarea es no tanto despertar como mantener el interés por lo que vale, hasta que la propia conciencia de los valores le dé permanencia en el alma del discípulo cuando por sí, espontáneamente, no surge y perdura; y más difícil tarea todavía es inhibir impulsos inferiores, *sublimarlos*, procurando nobles derivaciones en *equivalentes afectivos y activos.*

II

En la enseñanza hay que incitar tanto como inhibir, aunque las incitaciones en un sentido sean o puedan ser inhibiciones en otro sentido; en todo caso, hay que adecuar, regular los impulsos, tendiendo a una autoregulación. Se tropezará con enormes dificultades y nos sorprenderán pocos poderes para vencerlas o sortearlas: ello no ha de llevarnos a una total decepción. *Siempre se consigue algo aún en la dirección de lo imposible...* Es que todo lo que consideramos imposible no es imposible. En esto la vida nos da agradables sorpresas. Necesario es que los maestros y profesores

posean, además de la Ciencia, la renovada plasticidad del artista y vivan en sus alumnos intereses psicológicos que ya no son los suyos, pues entonces tiene que refluir su propia vida, como si fuera reversible, pero nunca para imitar al niño e invertir el natural curso de los que están en tensión al hombre, sino para comprenderlos y dirigirlos en su propio caudal.

Entregado el niño totalmente a la espontánea concreción de sus intereses —y hay quien defiende ese libreactivismo como única norma pedagógica— sería inmensa la pérdida de valores espirituales.

Para un determinado alumno, el mejor maestro sería aquel que descubriese en él más virtudes y defectos, con mayor influencia para exaltar las virtudes e inhibir los defectos, o aquel que despertara más intereses superiores con permanencia activa, sepa o no explorar su alma. El pedagogo, como el médico, no puede conformarse con lo que acaso conformaría al psicólogo, a quien le preocupará o no el mejoramiento de la personalidad que explora, ni aun si la deja en turbidez tras "revueltas" exploradoras. La Psicología puede ser *amoral,* pero la Pedagogía es menos autónoma, y en los procesos intencionales, deberá siempre estar presidida, como la Medicina, por la moral de los medios y de los fines y la idea fija de un mejoramiento.

En las reacciones espontáneas de los hombres frente al niño, en la atención que se ponga a la pregunta de cualquiera, sea párvulo o adulto, en el interés que se tome por el interés del que interroga, en la amabilidad y diligencia para suministrar un dato o proporcionar una información, se muestran grados y factores aislados de la vocación pedagógica.

Después de nacer, hay cuatro momentos trascendentes, como ningún otro en la vida del niño: 1.o el momento en que dispone de su cuerpo como portador de su espíritu en la exploración del mundo, vale decir, cuando aprende a caminar, ¡qué liberación en esta primera conquista sobre sí mismo!, ¡cuánto puede hacer ahora sin depender del adulto!, ¡qué ejercicios totales de sí mismo!, ¡qué maravillosa

eclosión de ocultas potencias!...; 2.o el momento anterior, posterior o *cronizado* con el primero. *en que tendrán que oírle* no sólo por el llanto y gritos de pena o alegría, sino también por la traducción al lenguaje del hombre de sus descubrimientos, experiencias, gustos, deseos, contratiempos, quejas, protestas o aprobaciones!... ¡y ya no será un extranjero en el idioma de su propia madre!, ¡ya la sabiduría que hay en el lenguaje empezará a ser suya!, ¡ya dejarán de hablar delante de él como si no existiera!, ¡ahora, como una esponja, absorberá al hombre en sus conversaciones!...; 3.o el momento en que, como un pequeño Champollion, tiene la clave de un mundo mágico en silencio: la de los libros (si se creara la pasión por la lectura en todos los hombres, por eso sólo se operaría en nuestro planeta la más grande revolución de todos los tiempos); 4.o el momento —y ahora se trata tanto del niño como del joven o del adulto— en que se encuentra a sí mismo en el trabajo, y trabajando para los otros, se realice; pues si bien hay quienes se salvan en el doble de la profesión y la vocación, muchísimos se han de perder y hay que pensar que una sociedad en donde este cuarto momento no sea posibilidad de todos, es una sociedad con graves fallas: *deja mucho de lo más hombre fuera del hombre.* Sean cuales sean las dificultades, nada justifica el abandono. La utopía es menos de lo que se cree. ¿No podrá el hombre organizarse según lo que más es, depurándose de sus extravíos? Reparemos que suele calificarse de utópico lo que a corto plazo no es realizable totalmente, y aún se ha tildado de utopía lo que más ha movido la hélice del progreso humano.

La vocación como interés que dura toda la vida es el contraconcepto del trabajo como aburrimiento (cuando no sufrimiento) que dura toda la vida.

De los cuatro momentos que hemos señalado como los más trascendentes en la vida del niño, véase la conducta del adulto frente a la imperiosa necesidad de moverse que siente el pequeño y a su natural tendencia a pensar en alta voz (más tarde podrá convertirse en hablar sin pensar). Por lo común, reacciona según el agrado o desagrado, la molestia o el goce

que le causen la presencia y comportamiento del niño, sancionando con una aprobación o con una censura (que pueden ser puramente afectivas) lo que hace el pequeño, preocupándole poco su mundo en tanto no signifique para él ni placer ni malestar inmediatos, y sin más ni más, impondrá, si le molesta, la inmovilidad donde hay necesidad de moverse, el silencio donde hay necesidad de hablar.

Lo pedagógico espontáneo se puede advertir en el recurso que se pone en juego en el diario tratamiento del niño, en el sentimiento y en la inteligencia dirigidos a penetrar en el *mundo de la significación* de cuanto hace y dice, en la *calma investigadora* para el conocimiento causal de la conducta, la justicia de las sanciones y oportunidad de la inhibición o incitación, calma investigadora que no hay que confundir con la simple paciencia, tan encarecida, después del amor al niño, como necesaria virtud del maestro.

Una nerviosa hipervigilancia del niño conduce frecuentemente a actitudes antipedagógicas. Proponéndose Giard explicar el contraste entre el gusto tan generalizado, en la infancia, por los seres vivos y la poca curiosidad del adulto por la Naturaleza, anota la inhibidora acción de los padres, singularmemente de la madre, quien temerosa, exclamará: "¡No cojas ese bicho, que muerde!" "¡No vayas al arroyo, puedes ahogarte!" "¡No trepes a ese árbol, te caerías!" "¡Vas a romperte la chaqueta y a destrozarte el pantalón!" "¡Deja ese bicho, es un bicho asqueroso, va a ensuciarte!" Resulta una fortuna para el progreso de las Ciencias Naturales, comenta Giard, que haya aun buen número de niños desobedientes. La evolución de los intereses psicológicos no es tan sencilla que pueda explicarse fácilmente. Pero es verdad que el niño reacciona de dos modos opuestos a las prohibiciones del adulto: o se somete poco a poco a ellas o cada vez más se siente impulsado a violarlas, sea por una incoercible inclinación, sea por la atracción del fruto prohibido; *en este caso, lo que es inhibición en la intención del adulto, es incitación en la realidad del niño.*

La perspicacia para descubrir y provocar los *efectos psicológicos antidrómicos, según los cuales la inhibición intencional es incitación real, y la incitación intencional es inhibición real,* revela al pedagogo, en quien la *puntería psicológica* es de suma importancia.

De Tom Sawyer, su simpático personaje, dice Mark Twain, su simpático autor: "Había descubierto, sin darse cuenta, uno de los principios fundamentales de la humana conducta, a saber: que para hacer que alguien, hombre o muchacho, anhele alguna cosa, sólo es necesario hacerla difícil de conseguir". Una forma de lo pedagógico la hemos caracterizado como *el proceso mediante el cual se hace fácil lo difícil;* y entre otras formas ya analizadas, existe también la opuesta a la que acabamos de subrayar. Así, pedagógico sería *hacer difícil lo fácil para provocar la tentación del fruto prohibido.* Es bien notorio que la antítesis pedagógica *hacer fácil lo difícil y hacer difícil lo fácil* no implica ninguna contradicción de doctrina, pues en el primer caso se trata de método, y en el segundo, de táctica; en el primer caso, siempre hay dificultades naturales y la facilitación vendría a elevar el esfuerzo personal, nunca a evitarlo; vendría a posibilitar la ascensión donde el alumno con sus propios poderes ya no ascendería o lo haría tan lenta y penosamente que se desanimaría y lo ganado como ejercicio de sus fuerzas no compensaría lo perdido en cuanto a confianza en sí mismo; en el segundo caso, las dificultades son sobre todo de orden moral (resistencias y prohibiciones del hombre).

Las sanciones impuestas al niño son 1.o necesarias a su educación y destino; 2.o indispensables a la actividad del hombre y de otros niños; 3.o simples reacciones para librarse de la molestia que ocasionan su agitación y conversación, a cuyo fin tanto se castiga como se premia.

La represión en sus más variados aspectos suele ser el recurso, cuando el interés psicológico no opera, para mantener atento al niño. Y hay quienes consideran que la atención

no es más que uno de los modos habituales de la represión del movimiento (1). De la naturaleza de la atención nos ocupamos en el examen del interés psicológico; sólo manifestaremos ahora que con la represión del niño por el adulto, se consigue la inmovilidad del cuerpo, y con esto solo. es ilusorio creer asegurada la atención para el objeto perseguido.

Los desconciertos del niño en su primera y segunda infancia especialmente, a consecuencia de la irreflexiva y contradictoria conducta del adulto, aumentan por su tratamiento en vista de la moral en función del lugar, del momento y de la presencia o ausencia de una u otra persona: en su casa, en presencia de sus padres, será festejado por las mismas ocurrencias que fuera de su hogar, en presencia de otras personas, será severamente censurado.

En el tipo de disciplina y en la manera de obtenerla, revélanse muy interesantes aspectos del tacto pedagógico. El natural ascendiente sobre los niños y los jóvenes, signo de vocación pedagógica, ni único ni exclusivo, bien lo sabemos, reducirá mucho el necesario recurso de las sanciones. De él depende en alto grado la espontánea disciplina de la clase, en la cual nada perturba tanto como las injusticias del maestro o del profesor, su incompetencia, el desconocimiento de la personalidad de los alumnos, las indecisiones y lo que se ha dado en llamar "falta de carácter", entendiéndose por carácter la firmeza que obliga al respeto. Resumiendo la idea común de maestro, nos quedaríamos con tres palabras: *amor. paciencia, disciplina.* Del amor al niño, en la estructura psíquica de la vocación pedagógica, ya hemos hecho la crítica; de la paciencia hemos anotado que no debe confundirse con ella la *calma investigadora* que lleva a las causas de la conducta del niño; y de la disciplina, agreguemos que en las condiciones anormales de cincuenta niños encerrados en una habitación en la cual nadie puede moverse con soltura y pocas

(1) Sollier: La répression mentale. Alcan., París, 1930.

veces se puede dar una ocupación que lo entretenga largo tiempo en la dirección de lo que el maestro se propone enseñar, resulta, en mayor o menor grado, con violencia tanto del niño como del maestro. La disciplina así es un capítulo de anomalías pedagógicas o una disciplina francamente antipedagógica; es, por más buenas disposiciones que tenga el maestro, contranatural. Carece, por fuerza, de la plasticidad de la vida en crecimiento que es el niño.

Quien sienta más simpatía por el niño no será, por eso sólo, mejor educador. La simpatía necesita la acción correctora de la justicia. Y en la comunidad de la clase, aquélla origina preferencias, porque la simpatía se concreta, no queda en la abstracción de la infancia como concepto. Por otra parte la simpatía y el amor toleran muchos defectos y estaría bien que así fuese si no se tratara más que de los defectos incorregibles por naturaleza. Nos encontramos entre la piedad y la justicia. Hay que moverse con mucha comprensión. En la comunidad de la clase, el pedagogo tiene que dirigirse a todos en cada uno y a cada uno en todos; al mismo tiempo, tiene que reconocer y hacer reconocer los valores individuales, pero cuidando no crear complejos de superioridad y complejos de inferioridad: insistirá, entonces, más que en lo superior y lo inferior, en que todos los niños son diferentes. Decimos *más que*, no excluímos...

El maestro es un ennoblecedor de la vida por la cultura; un iniciador; y si iniciar es poco, iniciar a todos en todo es mucho; piénsese que una iniciación puede conducir a progresos insospechados, como en el aprender a caminar y a hablar, en que poco se enseña, pero este poco permite sorprendentes adelantos. Todo lo que pasa fuera de la escuela no se puede arreglar desde la escuela. Esta es el irradiador de cultura más general; el maestro, por oficio, un animador y orientador de mentes en crecimiento. *En el pedagogo auténtico, de todos los tipos y en los más diversos planos y grados hay un descubridor o despertador de personalidades, un custodia de los bienes del espíritu, un explorador y exaltador de los valores humanos, un inductor de ideales...*

La más importante no está en que prepare para una u otra cosa en particular; lo más importante está en que capacite para que cada uno se defina por sí mismo frente a muchos destinos, en presencia de poderes y dificultades.

Repetidas veces oímos: "no es mejor maestro el que más enseña"... Veamos primero que cuando se dice: "el maestro enseña mucho y los alumnos aprenden poco", enseñar aquí no es enseñar mucho, sino poco, aunque el maestro trabaje mucho, que es otra cosa. Preguntamos a un niño de nueve años: ¿qué es enseñar? "Y... que se aprenda", fué su respuesta.

¿Es mejor maestro aquel cuyos alumnos aprenden más? En los discípulos es donde más se ve al maestro. Y si en los resultados se encuentra el criterio, aunque no único, más importante para diagnosticar una vocación, es necesario conocer por qué procedimientos se ha llegado a ellos y qué resultados son los exponentes de la vocación pedagógica. ¿Los conocimientos? Según cómo se hayan adquirido y se posean, pueden indicar mucho menos que hacer de ellos el criterio exclusivo de valoración del pedagogo. Una reacción anti-intelectualista ha repercutido en la Pedagogía de manera nefasta. Y la pseudo-distinción, en cuanto es radical, entre instruir y educar, que no es lo mismo, pero tampoco procesos separables, ha llevado a que se desestime el valor en sí y el valor educativo del conocimiento.

Si queréis saber qué es un helecho, nos dice Thoreau, tenéis que olvidar la Botánica... Esto *gotea* de aquello otro: *educativo es lo que queda después de olvidar lo aprendido.* O de lo que James —celebrado por Max Scheller— afirmara del *saber culto*: *un saber del que uno no puede acordarse, y si pudiera no haría falta acordarse*... La verdad de estas agudas definiciones no es, ni mucho menos, toda la verdad.

Variadísimas son las modalidades psicológicas de lo educativo, ya con tendencia a lo inconsciente, bien con tendencia a lo hiperconsciente... Y muy dudoso es que sea función del olvido. Parece que su génesis está en el aprender o más en el aprender que en el olvidar. De cualquier modo, para olvidar

hay que aprender. Aún el conocimiento en sí mismo no es ajeno a lo educativo y cultural ¿Existe lo educativo puro y *per se?* No hay manera de averiguarlo. A quien le estorbe el conocimiento para pensar bien, obrar y ser original, muy probable es que se deba *a que le falta algo* y no a que le sobre conocimiento...

De alto valor educativo es mejorar el uso de los datos de la memoria en las maneras de pensar.

En uno de sus múltiples aspectos, lo educativo consiste en aprendre a aprender y no necesariamente para olvidar. Y una de las más importantes misiones de la enseñanza es *enseñar a aprender.*

Sean cuales sean los valores espirituales de una asignatura, sus valores educativos dependerán muchísimo de cómo se enseña y de cómo se aprende (en el fondo, de esto último, o mejor, de *cómo se vive cada asignatura*).

En el esfuerzo para comprender uno mismo cualquier cuestión, dándole vueltas, hay una especie de *proceso auto-pedagógico.* El que escribe puede hacerlo sin preocupación de que le entiendan e interesarle en sí y nada más, la verdad y la belleza de su obra. El escritor de vocación, sin vocación pedagógica derivada, escribe así; en este caso, es muchísimo lo pedagógico no intencional; y en el dramaturgo y novelista descúbrese una pedagogía de sus personajes que bien merece un ensayo. De ello no nos ocuparemos en este estudio. Recordemos que los grandes escritores realizan un superior magisterio sin intención docente y sin el conocimiento psicológico de sus "discípulos" como individuos, pero con profundos sondeos en el alma del hombre. Sin buscarlo, obtienen el máximo efecto educativo. Una obra maestra como el Quijote, en cuyo inagotable caudal todos pueden llenar el cubo, aunque todos, naturalmente, no lleven lo mismo, no es una obra *apedagógica,* sino *suprapedagógica.*

Entre los que escriben con la preocupación de que se les entienda por todos, por la mayoría o por muchos, está el de vocación pedagógica. Independientemente de la que deriva de la vocación del escritor, existe una forma de voca-

ción pedagógica que mueve a la adaptación de obras para la enseñanza. No se alude ahora a los que hacen textos con exclusivos fines lucrativos. Con frecuencia, dicen mal lo que otros han dicho bien. Es una terrible originalidad. Hay quienes son pedagogos escribiendo y no lo pueden ser en presencia de los alumnos, de análoga manera como hay escritores que no pueden ser oradores. Cuando el mismo creador está dotado de vocación pedagógica, los resultados son los mejores. El *intermediario pedagógico* aparece en cuanto se tiene en cuenta la mentalidad de los lectores para quienes se escribe, y entonces, la gran preocupación es que todos entiendan. Una acertada selección subraya lo que más vale de una obra y en la *versión a otro estilo* y en los comentarios aclaratorios se pondrá de manifiesto la personalidad pedagógica. Como en las otras formas de vocación pedagógica, *buen signo es la originalidad y eficacia de los procedimientos para hacer comprender una obra a quienes no la comprenden tal cual se ha escrito, sin deformarla y encendiendo el interés por su lectura directa. Toda adaptación realmente pedagógica debe ser una introducción, no una sustitución.*

Un joven que se iniciaba en el profesorado nos preguntó: "¿Cómo pueda saber si cumplo bien mi misión?" Entre otros criterios, le aconsejamos que averiguase cuál era el interés del alumno por su materia, en la clase y fuera de ella; pues estos informes que no se escriben pueden ser de mayor importancia que los que se escriben. Buen signo es que el efecto pedagógico perdure, operando en ausencia del profesor. En una especie de *fuga de la responsabilidad,* tan frecuente en las actividades del hombre, se busca en otro la causa que, en primer término, debiera buscarse en sí mismo, y es gran consuelo o *reposo moral* encontrarla en lo que si no es, pudo ser, afirmándose, en esa apariencia, que es. ¿Que el alumno no se interesa por las materias A, B o C?... Por eso el profesor no puede descargar su responsabilidad en el alumno, ametrallándolo con malas notas, reprobándolo y quedándose tranquilo. Su difícil misión —¿y quién dijo que era fácil?— consiste ahora, precisamente, en *crear el interés*

por la materia que enseña, que el profesor está para el alumno y no el alumno para el profesor. El gran pecado, el pecado original aquí es que el profesor no lo tenga, entonces, sin interés por la materia que enseña, imposible le será cumplir su misión, sagrada y no sagrada.

En el interés se tiene un despertador de la atención, pero también hay que tener un despertador del interés! *En la estrategia para dar un nuevo giro a las cosas a fin de que sin falsearlas, se tornen interesantes, se muestra el pedagogo.* Por un lado, hemos desarrollado la doctrina, cimentando hecho tras hecho, de que lo pedagógico es inherente al hombre; y se le descubrirá, sin excepción, donde esté el hombre; por otro, se nos impone la realidad que muy pocos de los que se dedican a la enseñanza son verdaderos pedagogos... Es que, —y lo hemos dicho en otro lugar—, *al comienzo todos los caminos son para todos, luego, lo de Goethe: no todos los caminos son para todos.* El problema del pedagogo, como el del médico, es un problema de vocación y saber. En los planos superiores de la enseñanza, ¿qué se hace con solo la vocación pedagógica?; en los planos de la enseñanza primaria y liceal, ¿qué se hace con sólo saber?

En la educación de niños anormales, acertado estuvo Decroly al desarrollar la enseñanza en torno de *centros* que sería más exacto llamar de *necesidades biológicas* que de interés psicológo, porque si bien éste puede ser la consecuencia de aquellas necesidades —y en los retrasados mentales, el más poderoso incitante psíquico en el momento en que se traducen subjetivamente en deseo— existe un vasto dominio en el cual el interés psicológico es autónomo en cuanto no dependencia de necesidades biológicas en el estricto sentido de necesidades orgánicas. Pero en el niño normal, el camino más corto y más seguro para despertar y mantener el interés pedagógico no siempre es el de las necesidades biológicas, que en la escuela muy poco se viven en forma de deseo, además de que el deseo impulsa antes a la posesión, a la conquista que al minucioso conocimiento de la cosa que lo satisface; cierto que esta cosa permitirá, a la manera de premio, la

transferencia del interés hacia lo que el maestro se propone enseñar. A parte de que ya en la primera infancia hay multiplicidad de intereses psicológicos que no están en inmediata ni remota conexión con necesidades biológicas, y para cerciorarnos de ello, entre innumerables observaciones, hemos anotado *todo lo que hacen y dicen los pequeños desde que se despiertan hasta que se duermen*, a parte de esa ausencia de relación, las necesidades biológicas, exceptuando el aparecer y desaparecer del embrujado mundo del sexo, fundamentalmente no varían en el desarrollo ontogénico (no cabe aquí aludir a lo que está fuera de lugar, como que el niño, en una época, necesita más calcio, etc.), mientras que el interés psicológico evoluciona en función de la edad, de la cultura, de la personalidad, y el *interés dominante de una vocación precozmente revelada, dura toda la vida con absoluta idependencia de las necesidades biológicas* (quien recuerde, como réplica, las necesidades económicas para realizar la vocación, olvida que estas necesidades no son la causa del interés vocacional y que el problema económico se plantea después de revelada la vocación, vale decir, que el interés de los medios es posterior y no anterior al interés vocacional, siendo éste, por tanto, primario). De modo, pues, que *en el mismo sistema de los centros de interés ideado sobre la base de necesidades biológicas, el maestro habrá de ingeniarse para que los niños tengan interés por los centros de interés...* Espontáneamente, se interesarán por unas cosas y por otras no, de lo que se busca concentrar en los centros de interés, como en todo y como siempre. Los resultados de un método pedagógico con recursos excepcionales, en ambiente escolar de excepción, con un presupuesto cincuenta veces superior al de la mejor escuela común, con la mitad del número de niños por maestro y con un horario que hace de un año, dos de los años escolares corrientes, no pueden tomarse, en buena lógica, como resultados del método en sí. Y si merecen respeto y cofianza algunos experimentadores, no faltan obras en las que casi nunca se sienten las dudas, las dificultades y los fracasos, los tanteos y los

errores que todo investigador sincero y concienzudo vive: se parecen mucho a esas publicaciones sobre regímenes de gobierno tan portentosos que de un día para otro hacen felices a todos los hombres, pero a estos hombres felices se les prohibe expresar libremente su felicidad!...

Unos métodos y planes más que otros —nadie lo podría negar— tienden a mantener encendido el interés psicológico de los alumnos, pero sobre todo del maestro y del profesor depende el que se sostenga el interés de aprender lo que se quiere enseñar. Es ésta una *vieja verdad que no envejece.* El intermediario pedagógico se halla entre dos realidades: la psicología del niño y la naturaleza de las cosas, materia de su enseñanza; ni lo uno, ni lo otro ha de forzarse. Por tanto, toda *psicologización* tiene sus límites y fatalmente errores, habiendo muchas maneras de *psicologizar* las asignaturas y no una sola. Si hubiera que elegir entre lo que es totalmente bueno y lo que es totalmente malo, la elección sería fácil, pero en Pedagogía, las ventajas siempre son parciales.

La ilusión de que con los *centros de necesidades biológicas* se logra el interés psicológico requerido para sostener la atención del discípulo, es semejante a creer que porque el niño globalice —y no se repara en la diferencia que existe entre estructuras y asociaciones y en que el niño globaliza también en la clase a su manera y no como el maestro pretende— *se psicologizan* las materias a su imagen, asociándolas según se encuentran los seres habitualmente en la Naturaleza, aun sin ningún nexo causal ni genético: lo que de veras importa o sobre todo lo que importa es la correlación causal y genética, que es permanente, y no la coexistencia, en lo que es accidente; importa correlacionar, en primer término, todo lo exigido para la comprensión de un asunto que no esté desprovisto de valor, ¿para quién?, para cada niño y para todos los niños, apuntando, en lo posible, a los valores prospectivos, con la conciencia de que el niño, más que el hombre, vive el presente con violenta afirmación. No hay que entretenerse en lo que se da por sí solo. Ciertas prácticas pedagógicas, con pretendida *psicologización* de las materias

para ayudar al niño a ser lo que fatalmente es o será, nos impresionan como si un hombre a fuerza de querere tener mucho juicio, lo perdiera y se le ocurriese, ya que los peces necesitan agua para vivir, llevar a los del mar cubos de agua... No se piensa en lo naturalmente dado y en exceso, y que nada significa lo que se hace con el fin que se propone. James hizo notar los errores de la supuesta superposición del proceso pedagógico al proceso psicológico. Y es actual la crítica de Vaz Ferriera.

Obtener un permanente interés por lo que más vale, es lo más difícl de la práctica pedagógica y ahí se revela de modo singular el maestro y el profesor de auténtica vocación. — En este sentido, *es más pedagogo el que tiene más aptitudes para descubrir lo más interesante de cualquier cosa y sabe presentar todo, sin deformaciones, haciéndolo interesante para los alumnos, si no lo es directamente.* No hay nada que no tenga algo interesante para todos, pequeños y grandes, así como no hay nada que no tenga algo bello; pero todos no lo perciben siempre. El pedagogo de nacimiento percibirá con más facilidad y acierto que quienes no lo sean, lo interesante en general y en función del niño (lo que de una cosa cualquiera, interesará especialmente a los discípulos). Y si la simpatía que inspira la persona del maestro y del profesor se irradia a las cosas que enseña y con ella aumentará el interés del alumno, necesario es también, como queda demostrado, la *puntería psicológica* y que se perciba, además de parciales perspectivas, la vida mental en su unidad activa, como pedía James, la evolución psíquica no sólo en una u otra aptitud, sí que así mismo en esa unidad que se organiza desde el interior (Erismann). Por ahí no vemos, aunque el pecar le haya hecho conocer las turbias aguas del hombre, que el mejor maestro sea, según lo afirma Adler, *el pecador arrepentido.*

La hipermovilidad del niño parecería el contrapolo de la permanencia del interés que requiere la enseñanza en cuanto proceso pedagógico intencional. Lo que más pronto se advierte en él, lo más perceptible, lo que más impresiona es

su versatilidad, presentándosenos como absolutamente incompatible con cualquier enseñanza conforme a plan, por más elástico que éste sea. La intención de aprender tendría que ir delante de la intención de enseñar... La pregunta del que se halla en actitud mental de aprender iniciaría, en este caso, el proceso pedagógico intencional. Pero mucho de lo que debe saber el niño, que no debiera ignorar ningún hombre y que jamás está dado en el solo hecho de vivir, obliga a que la intención de enseñar vaya delante de la intención de aprender. La continuidad del proceso docente va por tránsito, y es su momento crítico, de lo pedagógico sin intención a lo pedagógico intencional, de modo semejante a cómo se va de la atención espontánea a la voluntaria, o sea, conservándose en la continuidad de lo pedagógico intencional momentos más o menos frecuentes de lo pedagógico sin intención, como en la atención voluntaria los hay de atención espontánea.

Por otro lado, la hipermovilidad del niño es de una versatilidad restringida a ciclos, que permite más de lo que se pudiera creer, el pasaje de lo pedagógico sin intención a lo pedagógico intencional. Nunca más espontáneos que en sus juegos —a pesar de que los tipos de éstos son generalmente imitaciones o aceptación de juegos inventados por el adulto— y en ellos ¿cuál es su volubilidad? Moverse en ciclos, pasando de un juego a otros para volver al primero. El niño, de tan notoria actividad construtiva y destructiva, es más conservador de lo que a una ligera impresión parece. Todo lo que hace sin obligación, por más rudo trabajo que sea, lo hace como juego, con la alegría del juego. Evidentemente, toda la Pedagogía no puede ser sin obligación, aunque se quisiera, y si pudiese, adolecería de fallas morales en una sociedad que no es la soñada por Guyau. No obstante, la Pedagogía puede ser mucho más de lo que es una Pedagogía sin obligación: el ascendiente del pedagogo, cuyo valor para la disciplina que viene de adentro, señalamos, y el ingenio desplegado en su tarea diaria harán que muchas formas del trabajo escolar obligatorio se emprendan como si fueran sin obligación. Aho-

ra, *lo pedagógico consiste en sustituir la coerción por la atracción, realizándose los mismos fines de la enseñanza.*

Para la *liberación* del niño más importante que seguir sus maneras rudimentarias de aprender, que siempre habrá que tenerlas presentes, es enseñarles métodos para superarlas. La experimentación le gusta como el juego con la inmensa ventaja de que ejercita su mentalidad en una elevación permanente. Todo está en plantearle y en que se plantee problemas que tienen para él sabor de adivinanzas y aguijón de apuestas, con tal de que se le enseñen o que pueda inventarse las "técnicas" para resolverlos. El maestro, pues, sobre todo debe dominar métodos, vale decir maneras superiores de aprender por sí mismo. Con un sentido crítico de valoración o jerarquía de valores, observar, pensar y experimentar, comprender, hacerse comprender y crear, he ahí verbos de la escuela. Si hay pocos hombres que piensan, hay menos que observen. Es la observación una aptitud (o un complejo de aptitudes) que a duras penas se ejercita. Y el pedagogo tiene que ser un buen observador. Parecería una paradoja, pero *al maestro más que enseñarle a enseñar habría que enseñarle a aprender: el niño será entonces quien le enseñará su verdadera pedagogía, si no en todo, en muchísimos aspectos.*

Lo que no se sabe con encarnadura, por más elemental que sea, no se enseña bien, con la emoción encendida. *Sin la brasa del que vive la materia que enseña con algún enamoramiento, suele ésta presentársele al niño como un ejercicio de penitencia, como una carga estúpida impuesta por los hombres.*

¡Cuidado con el aburrimiento de la escuela y la atracción de la calle!... Dostoiewsky narra una anécdota infantil en la que se pone en contraste el hastío de la escuela y la animación de la calle, con todos sus riesgos: Una niña de doce años de pronto se decide a errar por las calles en vez de ir a la escuela y vuelve a su casa durante la noche; la desesperante inquietud de la madre había sido agravada por una cartita en la que confiesa su mal comportamiento en el transcurso de la semana y la vergüenza de haber tenido tres ceros

como notas de sus lecciones; la cartita terminaba así: "Ya no me verás más. Perdóname, querida madrecita, perdóname". Cuando en medio de la noche helada retorna al hogar, tras una profunda emoción como si madre e hija resucitaran, aquélla le pregunta: "¿Se te ha ocurrido a ti sola la idea de no ir más a la escuela y vivir en la calle?" La niña responde: "Escucha, mamá, hace mucho tiempo conocí a una niña de mi edad, alumna de otra escuela. ¿Me creeráas si te digo que casi nunca va? Mira los escaparates, se pasea hasta la hora en que es preciso volver a casa. Cuando supe esto, pensé: Yo quisiera hacer otro tanto, y me fastidió la escuela mucho más que antes. Pero no tuve ninguna intención hasta ayer por la noche, después de haberte mentido". No hay por qué explayarse sobre el peligro de tal conducta motivada por muchas causas, entre ellas, la poca atracción de la escuela y la mucha atracción de la calle, que es mayor para el adolescente Ya no quiere pertenecer a la sociedad de los niños, más bien tiende a huir y se estira y pone "en punta de pie" ensayando confundirse con el adulto, y por el vicio es por donde se confunde más pronto... Esta "seconde naissance", y así le llamó Rousseau a la pubertud, puede ser un período de nebulosidades intelectuales y morales; nosotros tuvimos un alumno que solía decirnos, cuando le interrogábamos sobre lo que se había disertado anteriormente: *¡me vino la nebulosa!*... Ocurre que sea un período de impulsos y de incoherencias, *de tensión a todo y fuga de todo*, un período de contradicciones, de quebranto de la autoridad a la que se hallaba sometido y de ausencia de normas, de rebeldía, de ideas parásitas, de movilidad del carácter, con el consciente o inconsciente hervidero del sexo; un nuevo *vis a tergo* lo empuja, y escapa del mundo del niño en el que vivió hasta ahora; su dignidad presente le obliga a rehusar los juegos y modos infantiles; se siente superior a todo, y un nuevo *vis a fronte* lo atrae; anhela la libertad y se anticipa, en sus actividades, al adulto, y apresurándose a alcanzarlo, es un poco su caricatura, y busca vivir la sociedad de los mayores, en medio de la cual, es cierto, estuvo siempre, pero como un

mundo en otro mundo, con intereses desencontrados, a no ser que el niño mismo se contara como uno de los más grandes intereses del hombre, a quien imita; ya no le obedece (o le obedece menos), y en eso de *mandar* es en lo que más le imita ahora; cae lo infantil sin reparo de bueno y malo, y se entrona el hombre sin reparos, tampoco, de bueno y malo. y se llega al hombre por el camino más fácil: por el exterior y por los vicios, más que por las virtudes; muchas veces, por lo que más sufrió como niño, y aun no ha adquirido el acento, el estilo de vida del hombre, pero pretende, por anticipado, como todos, vivir sus deseos y por lo tanto, al hombre real precede la imagen del hombre que lo impulsa a huir de su niñez, ansioso de otro tratamiento y de ser hombre para librase del límite, que en él se hace sentir más: el del hombre. Su tono de vida es ambiguo, como el de su voz, y entre asombro y susto, afirmación y temor, alegría y tristeza, no se encuentra del todo bien en el mundo de los niños ni es todavía tenido en cuenta conforme a sus sentimientos en el mundo de los hombres, cuyos secretos empieza a vivir sin comprender.

Naturalmente, la efervescencia de la crisis no es igual en todos y muchos atraviesan la pubertad sin mayores perturbaciones. Hay que esperarla con una vida mentalmente ocupada, más. quizás que con ejercicios físicos. ¡Cuántas veces por la inteligencia se evitan crisis afectivas! Al interés psicológico del niño no se va por la única vía de la afectividad, según cree Pichon, sino también directamente por la inteligencia, de menos oscilaciones que aquélla, claro está, interinfluyéndose.

Se ha estudiado cómo el niño aprende, pero, que sepamos, no se ha investigado bien cómo el niño enseña, por natural tendencia pedagógica. Cuando imita, jugando a las escuelas, domina el aspecto de *mandar y obedecer* (luego, el de preguntas y respuestas), como si para él en esto estribara esencialmente las relaciones entre el maestro y el discípulo y fueran ellas las indispensables condiciones del enseñar y el aprender. Mas, en su pedagogía espontánea, el niño sólo

enseña lo que vive con emoción, buscando que los otros también vivan lo que a él le emocionó. Trata de hacerse comprender con la realidad misma y una emocionada acción dramática.

Para sorprender lo pedagógico primigenio, interesante es observar cómo enseña el niño antes de encontrarse bajo la influencia de regímenes escolares. Una niña que no ha ido a la escuela, pregunta: "¿Qué estás escribiendo?" Se le responde: "Cómo se enseña"; y su rápido comentario es: "¡Bah!... *se enseña como se aprende y ya está"*. En ese disparo infantil se encuentra expresa la doctrina del paralelismo entre las maneras de aprender y las maneras de enseñar, cuya crítica, poniendo a punto su verdad y señalando errores, hemos hecho en nuestras conferencias pedagógicas de 1931. En su primer infancia, ya desde que puede disponer intencionalmente de su cuerpo, el niño trata de trasmitir su experiencia con la experiencia, y *en hacerse comprender despunta lo pedagógico primigenio,* así, a menudo tomará al adulto de la mano para llevarlo al lugar de las cosas que le impresionaron: enseña pues, con la presencia de éstas o bien procurando rehacer la escena como un pequeño actor. En general, *la pedagogía primigenia carece de símbolos; es una vuelta a la directa percepción de las cosas, a hacerlas ver tal como se descubrieron; el intermediario pedagógico aquí consiste en quitarlo por no saber ponerlo.*

Acontece que el maestro, alejándose demasiado de la pedagogía primigenia del niño, se aleja mucho de la realidad, recurriendo únicamente a símbolos en algunas de sus lecciones. Los errores que se inculcan son inimaginables. Jugaba un escolar fuera de su propia casa y de pronto dice: "Me voy, tengo que hacer los deberes". Entre sus ejercicios debía trazar un mapa de las cuchillas de Montevideo. Y se le pregunta: ¿qué son cuchillas? Contesta sin vacilar: "Una especie de bichos peludos"... Sorprendente realismo. En el mapa, el símbolo de la realidad se le presentó como la realidad misma, pues el maestro le habría señalado con el puntero esas "especies de bichos peludos", pronunciando los nombres de

las cuchillas. Se supone que haya explicado antes qué es una cuchilla, pero el niño pudo haber faltado a clase o haberse distraído, y la aclaración verbal, "venía del aire y se la llevó el aire".

El escolar, sea como monitor, sea como juego, consciente o inconscientemente hace la caricatura del maestro, imitándolo sobre todo en la actitud de mando y en la aplicación de sanciones; impone, censura o elogia, castiga o recompensa. Para él se presenta el maestro como un hombre que enseña mandando, y es el mando, aparte la distinción —¿y quién no anhela un lugar de excepción en la vida?— de lo primero y de lo que más goza siendo monitor. Y va en ello, así mismo el no depender, por ese tiempo, del maestro, liberación que restringe un poco su responsabilidad ante éste. Por la mencionada responsabilidad, por el temor a la reacción de sus compañeros o por íntima resistencia de carácter, hay niños que no quieren ser monitores. De la pedagogía de los monitores ha desaparecido lo pedagógico primigenio del niño; más bien encontramos en él una rígida pedagogía intencional caricaturizada.

De hecho, el maestro y el profesor se encuentran con el interés y con la resistencia de los alumnos; en general, con más resistencia que decisión para el estudio. Y les ocurrirá que tengan que llegar al interés en lugar de poder partir de él o, en todo caso, ir al interés de los fines por el interés de los medios, vigilando que los medios no se conviertan en fines, como tantas veces en la vida. Y puede ocurrir y ocurre que lo *atractivo sobrepuesto* a lo que se propone enseñar oculte o deforme la realidad en vez de conducir a su interior: la mente del niño jugaría con la máscara, cuyo interés no le deja precisamente percibir bien lo que está detrás, que en sí no le atrae y que es el verdadero objeto de la enseñanza. La *máscara pedagógica,* al caer, haría caer también el interés y suele suceder así cuando lo entretenido de la enseñanza se hace a costa del espíritu, método y estilo propios de la materia que se enseña. "Nunca hace todo lo que puede un discípulo a quien nunca se exige nada que no pueda hacer".

Esta observación de Stuart Mill es aplicable al interés: *los alumnos nunca se interesarían por ciertas cosas importantes si no se les obligara a iniciarse en ellas cuando carecen de interés espontáneo.* Muchos de los fines de la enseñanza pueden cumplirse sin obligación o con obligación inaparente; otros, como una *obligación evidente*... La resistencia al esfuerzo puede ser nada más que inicial, entonces, la obligación con la conciencia de tal obligación, también será inicial; o bien, la iniciación puede ser sin obligación, pero la conciencia de la obligación necesaria para el sostenimiento de una determinada actividad. No obstante, hay que reducir al mínimo, casi como una desesperada salida, las imposiciones: demasiado de lo que el niño vive le va imponiendo la noción de que la fuerza es la última razón que decide de los conflictos humanos. Además, *el pedagogo de vocación sentirá la originalidad de sus discípulos como de lo más sagrado de su ministerio y cuya valoración tiene que ser actual y prospectiva.* Sin interés psicológico directo o transferido, imposible es una sostenida atención por lo que se pretende hacer aprender, y sin atención no hay quien pueda enseñar. De donde sería falso inducir que la pedagogía del interés es toda la Pedagogía, tan falso como inducir —el símil no es totalmente justo— que la Terapéutica es toda la Medicina, porque el médico siempre tiene que contar con ella en su misión de curar. Por otra parte, en modo alguno debe interpretarse la enseñanza atractiva como una enseñanza de curiosidades, espectáculos y diversiones, sin esfuerzo ni obligación. Lo que interesa no solamente pone en juego la atención espontánea, sino también la voluntaria, sin la cual no se profundizará nada. Del interés espontáneo se puede pasar al interés de lo voluntariamente querido, haciendo conciencia de lo que vale y de lo que no vale. Unas veces se conseguirá; otras no; pero hay que estar tentándolo siempre. Dewey señaló bien cómo se va a la disciplina y al esfuerzo por el interés. Por más que se haga por interesar al niño en vista de lo que vale, siempre será poco. *El pedagogo es tanto más pedagogo cuanto menos necesite de medios coercitivos para cumplir*

los fines de la educación. De la indiferencia se puede sacar al alumno de muchas maneras y la peor es la que deja, en vez de interés, resentimiento por la cultura. El éxito momentáneo de una sacudida a los semi-dormidos ¿qué importa si despiertos escapan?

El ingeniero John F. Rider dedica su libro "The cathode-ray tube at worc" a su hijita de tres años, porque *mostró trmendo interés rompiendo los tres primeros capítulos de sus manuscritos.* (1) Como Rider, el pedagogo tendrá que dedicar su obra con cariño aun a aquellos que se la destruyen... pues son quienes más necesitan de él.

Hay dos actitudes falsas de la cual no todo profesor se libra: 1.o considerarse más profesor cuanto más exigente y severo, al extremo de creerse obligado a *defender la asignatura, "su asignatura", contra el estudiante*, en vez de exigirse más a sí mismo a favor del alumno, y *dándole vuelta a "su pedagogía"*, despertar y mantener interés por lo que enseña con la conciencia de los valores y viva presencia de los fines (el profesor como tal profesor es *cultura en traánsito* y activador del pensamiento personal, en algo heredero de la mayéutica socrática); 2.o, recurrir demasiado a la autoridad impositiva, la que achica al alumno y al profesor, alejándolos en lugar de acercarlos con la doble virtud de la simpatía y del respeto.

La vida afectiva *precede* y *preside* la vida intelectual del niño. Y como lo puntualiza L. Dugas, la simpatía es, 1.o, una fase de la educación; 2.o, una condición de la educación; 3.o, un objeto, un fin de la educación. Sin la simpatía, la educación no sería posible...

En las relaciones humanas, la simpatía lo facilita todo. Verdad es que si se investiga su fundamento, no siempre se descubre que es conforme a la conciencia moral ni a la razón. El profesor que consiga exigir lo que se debe con sim-

---

1. **"Dedicated to Janet (3 years old) who displayed tremendous interest in cathode-ray oscillography by destroying manuscript for the first three chapters".**

patía, o por lo menos, sin reacciones de antipatías, conseguirá muchísimo. El niño reconocerá en el maestro —si este lo es de veras— *la autoridad del deber.* Y como aun su conciencia moral no le obliga bastante como para no dejar de cumplir el deber por la atracción de lo que place *el pedagogo ha de operar como si fuera la conciencia moral del niño* y hacer sentir el deber no como una imposición, como una fuerza que viene de afuera y oprime, sino como un imperativo interior y como *lo que siempre hay que cumplir.* Ahí está el núcleo esencial generador del carácter en el dominio de los valores. Deber sin poder no es deber, de modo que en esto, las excepciones no son excepciones. La función del pedagogo consiste aquí, primero, en ser una conciencia que obliga en quienes no sienten la obligación moral como algo a cuyo cumplimiento nada se antepone; segundo, en permanecer no más tiempo del necesario como autoridad que impone, para que la autoconciencia lo sustituya. *El que está dotado de vocación pedagógica se distingue del que no lo está en que obra sobre los otros de tal modo que parece que todo surgiera espontáneamente.* Si no comienza siempre así, si no es siempre así, siempre tiende a ser así.

Reprimir es fácil; animar no es difícil: lo que cuesta es *corregir animando.* En esas dos palabras se resume casi toda la Pedagogía...

Por lo común, la corrección en vez de alegrar, deprime. Es que prevalece el disgusto por el error o la falta que se cometió sobre la alegría de corregirse. En buena parte ello se debe a la *psicología que se remueve* por los procedimientos que se emplean y las sanciones que se aplican.

En el tratamiento de los alumnos, niños y adolescentes, las razones de los maestros y profesores suelen ser razones para maestros y profesores y no para los alumnos... *Pedagogo es aquél que sabiéndolo o nó, adecúa su actitud a la "razón vital" de los alumnos, sin descender a los planos infantiles más de lo necesario para enseñar a salir de ellos cuando perturban el desarrollo mental...* Hay que promover una permanente superación de sí mismo y mucho se aprende de

los fracasos si no nos dejamos ganar el ánimo por ellos *Pedagogo es aquél que sabe sacar el mejor partido de todas las situaciones, incluso de los fracasos, para fortalecer a niños y jóvenes en la vitalización de la cultura, en la espiritualización de la vida, en la voluntad de mejoramiento.*

Si la corrección no anima para mejorarse, ¿de qué vale que se corrija?... La moralidad de la corrección está en el fin que se propone y en los medios a que se acude para lograrlo. Nunca los medios malos se hallan totalmente justificados por los fines buenos, a pesar de la insistencia con que se afirma que los fines justifican los medios... y los medios resistidos por la Moral, nunca deben ser medios pedagógicos. Además, muchísimas veces o los fines se van dando ya a los medios o los medios se van devorando a los fines.

El *profesor severo* suele partir de la premisa de que todo alumno debe saber lo que él se imagina que puede aprender, pues generalmente ese tipo de profesor es el que menos conoce a los estudiantes (estos, por su parte, nunca dejan de estudiar una cosa; a sus profesores; que yerran en sus juicios, es verdad, pero también aciertan y a veces con admirable penetración y revelando gran sensatez). Por otros procedimientos que la impávida severidad, hay que empeñarse en *que todo estudiante sea estudioso,* dentro de los límites en que su salud le permita un sostenido esfuerzo.

En lo pedagógico como en lo estético, el arte de no tener artificio es muy difícil de alcanzar. — En la escuela, en el liceo, en el aula, muy pronto se pierde la naturalidad y nunca más o muy rara vez se reconquista para la misma escuela, para el mismo liceo, para la misma aula.

Enseñanza de maneras de aprender y enseñanza de nociones Diversas maneras de ordenar las materias en la enseñanza. Centros organizadores del saber independientes de la globalización como proceso psicológico. Estudio por problemas y convergencia de asignaturas y revisión por asignatura y convergencia de problemas.

I

Es el hombre una *creación creadora*, sea cual sea su origen, sea cual sea su ulterior destino. A pesar de sus grandes imperfecciones, es la obra maestra de la Vida. Desde muchos puntos de vista, es el ser más evolucionado y de mayor *evolucionabilidad*. Al revés de lo que ocurre en la pura máquina, en la vida del espíritu lo que está en potencia no se agota al ser en acto: todo acrece... La limitación creadora del individuo se supera por la ilimitada creación de individuos. En el mundo del hombre todo se incrementa, menos el tiempo (1). Cierto es que la velocidad hace del tiempo más tiempo al hacer del espacio menos espacio... y un minuto actual equivale, en algunas cosas, a un siglo en la vida humana de milenios anteriores... Pero no es menos cierto que el tiempo que se gana por velocidad, aunque apure la universalización de la cultura y cuente en las *estaciones del espíritu* de los pueblos, en su florescencia, frutescencia y madurez, es un tiempo que no crece a la par que el crecimiento de las obras humanas. Es portentoso este crecimiento. Las crisis no lo niegan: lo subrayan. Con él, sube la temperatura de nuestro optimismo del más hondo pesimismo.

(1) No se alude ahora al tiempo de la Humanidad ni a la duración de la vida del hombre: se alude al tiempo que cuenta en la labor docente.

Todo crece en el mundo creado por el hombre y a las obras clásicas se agregan las modernas, y a las modernas, nuevas creaciones, nuevas invenciones, nuevos descubrimientos... En el mundo que crece, es permanente, fundamental y agudo el problema pedagógico de *elección*... El progreso enorme obliga a elegir y elegir es excluir y no sólo lo malo... No siempre somos tan felices que podamos atenernos al criterio del niño, elevado a criterio filosófico por Platón: "si me dais a elegir entre dos cosas buenas, hago como el niño, me quedo con las dos"... Delicadísima cuestión pedagógica es decidir la lucha entre "un además" y "un en vez". De la lógica se pasa a la axiología. Y suele ser mucho más difícil acertar con un "en vez" que con un "además", porque el "además" está en el sentido común y el 'en vez" de jerarquía surge de una valoración, sobre la cual la discrepancia puede ser grande. El "además de" vazferreiriano es profiláctico de falsas oposiciones y el problema ahora es precisamente de exclusión por elección... No hay que confundir lo uno con lo otro. La valoración suele tener apariencia de falsa oposición y la falsa oposición, apariencia de valoración.

La Pedagogía que se esfuerza por *instalarse en lo que se es para realizar lo que se quiere en lo que se debe*, está obligada a mantener siempre vivo el problema de los valores y a someter a revisión intermitente lo que se enseña y lo que queda excluído por falta de tiempo y otras limitaciones.

He aquí preguntas que tienen muchas respuestas: ¿qué es lo que ningún hombre debe ignorar? ¿qué es lo que hay que enseñar primero? ¿qué es lo que el niño aprende sin que la Pedagogía vaya a su encuentro? ¿qué es preparar para la vida? ¿a qué edad hay que estar preparado para una u otra cosa?...

¿Qué es lo que ningún hombre debe ignorar?... es pregunta concreta a la cual no se puede responder concretamente. El problema desborda la escuela y la Pedagogía... ¿Y en qué etapa de la vida ya no ha de ignorase lo que ningún hombre debe ignorar? ¿Cuándo comienza el hombre

de cada niño? En lo psíquico no es lo mismo que en lo puramente biológico y que en lo social. Preparar para hombre en ese mínimo que nadie debe ignorar, correspondería a la escuela primaria en algunos aspectos, no en todos, y el niño tendría que prepararse para tal hombre cuanto antes... ¿Y cuándo se está preparado para la vida? ¿y para qué vida?... Siempre y nunca. Ocurre a veces que se hable de preparar para la vida con una percepción y concepción tan superficiales de la realidad que impresiona como si al hablar del niño se hablara de un ser que estuviese fuera de la vida... Por más preocupación que se tenga por el hombre que ha de ser el niño, debe atenderse a éste en su imperiosa actualidad, de suerte que la espera del porvenir hombre no se convierta en la cosa más dura, en una angustiada vida de años de *preparación para la vida...* ni que se anticipen las formas de trabajo del hombre en simulacros que puede realizar el niño con goce, pero que nada tienen de común con la psicología del trabajo real que se imita convirtiéndolo en una especie de juego.

Como en Arte, nada de artificio; y como en Medicina, *primum non nocere*... ¿Qué es lo que mejor prepara para la vida? Indudablemente, la cultura. De ahí que en nuestro ideario pedagógico esté escrito: *Por la cultura para la superiorización de la vida...* Se trata de ir al encuentro del niño con lo que más vale del hombre, para contribuir a la salvación del niño y a la salvación del hombre. El alcance del término "cultura" lo discutimos en otro lugar; ahora solo diremos que estimamos parcialmente falsa la distinción que hace Max Scheller entre cultura y saber. Nos parece que en busca de la esencia de lo que se entiende por *cultura*, se desestima la significación del saber en la misma cultura. El saber que no tiende a ser como nacido es poco saber; el saber que no provoca reacciones creadoras es un saber que es poco saber a la par que poca cultura... El conocimiento de memoria es memoria y nada más, pero ¿cómo pensar concretamente sin datos?... ¿y el recuerdo del pensamiento de los otros no activa nuestro pensamiento? Es una grosera confusión más común de lo que se cree, identificar saber con simple

erudición, y su contrario es un error también grosero: creer que en el saber la erudición es totalmente extraña. *Erudición que no es funcional no es del todo erudición.*

No cabe duda que cultura y saber no es lo mismo, pero tampoco en todo distinto. Sin reflexionar cuanto significa la discriminación de la verdad y el error en el progreso humano, incluso y muy singularmente en el de su moralidad, y en la importancia de la inteligencia para la aludida discriminación, se cree ingenuamente que al hombre se le salva condenando su inteligencia... En Pedagogía esta actitud no es más que una mediocre imitación y como siempre, aparece y desaparece tarde.

Una reacción contra la técnica, contra la Ciencia, contra el saber, contra la inteligencia, sea en nombre de lo que fuere, es siempre *inferiorizante*... Por ventura, todo crece, Ciencia, Filosofía, Arte, Religión, purificándose a la postre, recíprocamente. Nada hace prever la irreligión del porvenir, anunciada por Guyau. En unos prevalecerá el espíritu científico-filosófico; en otros, el artístico o religioso. Es ilusoria la completa absorción del todo por la parte: es contraria a la naturaleza del hombre.

El mito de que al hombre se le puede adaptar a medios inferiores en tránsito, sin que se pierda el hombre en lo que tiene de más específico, y el no parar mientes en que por más que urja, la adaptación inmediata es la tarea más mediocre de la enseñanza, y en que en lo estrictamente necesario, cada uno se acomoda a su manera tanto mejor cuanto más cultura posea, el uno, y la otra —mito e irreflexión— llevan a inferiorizantes actitudes pedagógicas anti-intelectualistas, en nombre, ahora, del realismo y del practicismo que dejan fuera la esencia misma del hombre.

El ilustre matemático Borel, en sus anotaciones relativas a la organización intelectual, recuerda que la historia nos enseña que los grandes movimientos políticos y sociales no son durables más que cuando van precedidos de movimientos intelectuales.

Nadie creería que se haya escrito, en defensa de lo

práctico, que es superfluo y hasta peligroso "formar hombres de espíritu"... Si se pudiera —la cosa no es tan fácil— ¿habría algo más grande en la función docente?

El aumento enorme de los poderes del hombre se considera un grave peligro. Es temible la concentración de las fuerzas en pocos hombres a los cuales se les puede volver *loca* la moral. Y se atribuye a la técnica las tremendas catástrofes humanas y en una confusa reacción, la crítica se vuelve contra la Ciencia, como si fuera pura técnica, y contra la inteligencia. La verdad es que el hombre, todo el hombre, puede usar mal de su poder, manejarse mal a sí mismo, usar mal de la técnica, de la Ciencia, de la Filosofía, del Arte y de la Religión... De otro modo, hay momentos en los cuales ninguna de esas formas superiores del hombre puede con sus impulsos inferiores, y precisamente, porque aquéllas aun no han operado bastante a fondo en su vida. Por otra parte ¿qué tiene que ver el cultivo de la inteligencia de todos los hombres con la locura de algunos hombres en quienes una mala organización política permite centralizar los mayores poderes?...

La *segunda naturaleza* que somos en nuestras costumbres, como en el refranero lo viene afirmando miles de años la sabiduría popular y está escrito en la filosofía de Aristóteles, es uno de los más poderosos medios para la evolución de nuestra *primera naturaleza*... pero con demasiado frecuencia, y lo anota uno de los más grandes filósofos, la costumbre no es solamente una segunda naturaleza, sino que ocupa el lugar de la primera. Entonces, nada mejor para impedir esa extrapolación, que la inteligencia (o eso que así llamamos).

Por un noble empeño en resolver cuanto antes los problemas económicos —grande es la miseria, grande es la injusticia y grande el dolor— *se reclama una escuela que prepare para la vida adaptando el niño al medio a favor de oficios, o sea, de trabajo prematuro con disminución de la cultura, que es disminución del hombre en lo mejor del hombre*... Y con un espíritu sin espíritu, de apariencia realista, se ataca como condenándole ya con el nombre de "intelectualista" a una escuela que tiende a centrarse en

la cultura, sin la cual de muy poco vale lo demás y sin cuyos poderes nunca se conseguirá lo demás en lo que realmente vale para la vida específica del hombre.

No existe educación alguna en la cual la inteligencia no participe, además de la influencia en la totalidad del espíritu de la especial educación de la misma inteligencia.

En rigor, no ha habido nunca una escuela "intelectualista". Todavía la inteligencia no encontró en la escuela su verdadero y amplio horizonte... ¿Qué es del desarrollo de la personalidad sin el cultivo esmerado de la inteligencia?... ¿y la preparación para la vida?...

Se reacciona contra la inteligencia atacando una supuesta escuela intelectualista, con las más diversas invocaciones y las interpretaciones más superficiales. Se postula que el ejercicio de la inteligencia se limita a instruir, nada más que a instruir... De incomprensión y de incomprensible cabe calificar que aun en defensa de la escuela activa se subestime la enorme significación de la inteligencia en el proceso educativo, en la acción, en la práctica, en la preparación para la vida...

El activismo que descuida el desarrollo de la inteligencia es un mal activismo, incluso para el desarrollo de las otras maneras del espíritu. Mucho antes que los pedagogos contemporáneos, Guyau sostuvo la necesidad de la enseñanza por la acción: "hacer que los niños hagan por sí mismos las cosas que hoy sólo se les muestra"... Pero reconoce que la *mayéutica socrática* es el mejor método educativo. Sea cual sea la discrepancia con este dictamen, si la hubiere, sería gravísimo defecto de cualquier enseñanza y más de una *enseñanza por la acción,* el olvido del método socrático, la desestimación de los más importantes mediadores del pensamiento y la influencia de los espíritus "maduros" sobre los espíritus en maduración...

No cabe negar que la *enseñanza por la acción* favorece el desarrollo de la personalidad del niño, que obrar está en su naturaleza, que disociar la actividad del espíritu de la del cuerpo es más del hombre que del niño... Pero toda la personalidad en evolución no se atiende con sólo aquella

enseñanza. Además, la acción como fin vital se da por sí todo lo necesario: la escuela no debe desconocerla ni forzarla en lo que es fin en sí. ¿En qué y cuándo deja de serlo?... La zona pedagógica es ancha. Las líneas precisas son falsas aquí. El tiempo exacto, también. No hay duda de que *la enseñanza por la acción tiene que ser dirigida y jerarquizada* para que la acción que empieza por ser favorable al desarrollo del espíritu no se vuelva contra él, y el enseñar y el aprender se desencuentren o ni se enseñe ni se aprenda... Entre enseñar mucho y aprender poco y enseñar poco y aprender mucho, la elección está hecha. Pero el "poco" no enseña mucho por ser "poco". Lo que se quiere es *muchos de esos pocos*... Y para conseguirlo, nada más eficaz que *enseñar maneras de aprender que superen a las espontáneas,* sin sustituirlas, naturalmente: estimulando la originalidad, la invención, el descubrimiento, la creación.

La acción por la acción como valor pedagógico debe ser superada por la acción dirigida a fines conscientemente establecidos. Y surge un nuevo problema ¿qué género de acción es el más educativo? No aludimos ahora —claro está— al problema de la educación física, sino al de la educación mental por la acción. La respuesta sería, en términos generales, la siguiente: *por un lado, es más educativa la acción que proviene de necesidades vitales, sin la dualidad de cuerpo y espíritu, y por otro lado, la que tiende a convertir el cuerpo en instrumento del espíritu*... Hablamos de cuerpo y espíritu sin tomar partido metafísico, pues la Pedagogía no está obligada a decidirse por ninguno. La sumisión del espíritu al cuerpo se da sola y en exceso. Desde el punto de vista pedagógico, unánimemente interesa prevenir contra dicho exceso o corregirlo. Pero el valor educativo de la acción en la que el cuerpo ejecuta imperativos del espíritu no procede de preconceptos según los cuales siempre lo espiritual (en la acepción psicológica inmediata) por ser espiritual, y nada más, es superior a lo corporal en cualquiera de sus manifestaciones... Por otra parte, no hay que estrechar el concepto de "activismo". En el más

amplio y a la vez más hondo sentido de la expresión, "ser activo" no significa sólo movimiento corporal, o trabajo del espíritu con acompañamiento manifiesto del cuerpo: significa también existir psíquicamente en el esfuerzo, en la comprensión, en la creación, en el superior goce del alma...

Enseñar maneras de aprender no tiene limitaciones y por lo tanto, comprende la enseñanza por la acción, corrigiéndola de sus defectos. Aconseja Bergson pensar como hombre de acción y obrar como hombre de pensamiento. Pedagógicamente es importante: se exige *pensamiento concreto,* depurado de verbalismo, y *acción enriquecida de espíritu...*

La razón opera por lo que es en sí y por los datos de la experiencia; y la experiencia opera por lo que es en sí y por las exigencias de la razón. Para dirigirse en la vida, *pocos son los poderes de la razón sin la experiencia y pocos los poderes de la experiencia sin la razón:..*

Del enunciado *Enseñanza de maneras de aprender,* lo primero que se advertirá y con tendencia a ser lo único, es su intención intelectualista, su orientación científica. Por tal motivo nos apresuramos a señalar una falacia frecuente que enturbia los problemas pedagógicos y un sentido que trasciende el puro intelectualismo en la fórmula *enseñanza de maneras de aprender.* He aquí la falacia: *condenar una cosa por exceso cuando otra (u otras) está en defecto.* Es así como se condena el intelectualismo en la enseñanza, la técnica en la industria, en la vida moderna del hombre, la libertad en la democracia... cuando o porque es deficiente la educación moral, estética y religiosa, cuando o porque no es bastante fuerte y seguro el sentimiento de justicia, cuando o porque falta disciplina, orden, solidaridad, cooperación, organización, sensibilidad para las obras y bienes colectivos... *como si todo eso que hay en defecto se debiera a lo que se supone que hay en exceso.* La inteligencia es un don divino que nunca está en exceso. Lo que vuelve diabólico a ese don divino es su mal uso por ausencia de moralidad. Entonces se hace mal uso no sólo de la Ciencia, sino también de la Filosofía, de la Religión y hasta del Arte... Entre las

mayores potencias del hombre está la inteligencia. Ciertamente que sin sentido ético es temible; pero ¡cuánto depende la misma moralidad de la inteligencia! ¿Y su defensa? La iluminación del bien por la sabiduría fué una profunda convicción y preocupación de Sócrates. Mana de lo hondo del alma el anhelo de que el hombre sea poderoso para el bien e impotente para el mal. La solución no es disminuirlo en sus potencias intelectuales: la solución debe buscarse en el desarrollo sin límites de la inteligencia, a la par que del sentimiento de responsabilidad como moral de la inteligencia.

Poca profundidad y borrosa visión de los problemas hay en quienes creen que el cultivo de la inteligencia es extraño y aun perjudicial a la educación de los sentimientos y a la formación del carácter. Como justamente lo observa un psicólogo francés, Toulouse, *un carácter debe ser sostenido por un sistema intelectual*... diríamos, mejor, por la conciencia de los valores, de la cual la inteligencia nunca podrá quedar excluída.

Se ha querido que la educación moderna sea por y para la acción. Se empequeñecería el mundo del niño y del hombre. No es simple supuesto. Gurlitt, adelantado de la escuela nueva, escribe: "una educación, para merecer el nombre de tal, ha de formar hombres de voluntad y de acción". (1) El ataque a una escuela verbalista con el equivocado nombre de intelectualista, ha recaído ciegamente sobre la inteligencia. Budde, en seguimiento de Eucken, de altos valores en la vida del espíritu, reacciona contra la escuela intelectualista, porque el saber no conduciría a la vida espiritual autónoma. La crítica al intelectualismo en Pedagogía se agudiza con la creencia de que dirigirse a la inteligencia es instruir, no educar... A parte la educación de la misma inteligencia, que trasciende lo puramente intelectual, existe la educación por la inteligencia. No es con inhibición del desarrollo de ésta como mejor se educa la afectividad y el carácter... Y la vo-

(1) L. Gurlitt, La educación natural. — Trad. Ballvé. — Ediciones Lectura. — Pág. 234.

luntad o la volición o lo que se exprese con dichas palabras ¿qué es sin la inteligencia? No está todo en ella, pero si faltara ¡cuán deficiente sería!. *Nada tiene mayor significación en la cultura integral que un esmerado cultivo de la inteligencia.*

Hay un cultivo directo de la afectividad como de la inteligencia; hay un cultivo de la inteligencia por la afectividad y un cultivo de ésta por aquélla; hay un cultivo de la inteligencia y de la afectividad por la acción, como de la acción por la inteligencia y la afectividad... Siempre se remociona todo, naturalmente, pero en profundidad muy variable. Los que reaccionan contra el cultivo de la inteligencia reaccionan mal: reaccionan por lo que existe cuando deberían reaccionar por lo que no existe y no reparan en que lo que ponen lo ponen en falso, si quitan lo que hay.

No hay educación alguna en la que, de un modo u otro, la inteligencia no tenga que participar. Y es enorme la significación de la inteligencia en el desarrollo de la totalidad del espíritu, además de ser, y en parte precisamente por ser maestra de la acción.

Tratándose de equilibrio de las partes en un todo, defecto y exceso coexisten: al haber más de una cosa, hay menos de otra. Si se busca la unión de elementos, como en Química, puede haber simplemente exceso o defecto... Dos volúmenes de oxígeno... exceso de oxígeno para una sola molécula de agua y defecto de hidrógeno para la formación de dos moléculas. Pero en el caso de la inteligencia en la actividad toda del espíritu, nunca habrá exceso, por más que lo parezca.

Dos tendencia tienen que conciliarse: la del desarrollo de la personalidad y la del desarrollo armónico. Pero no son conciliables en todos los planos. Las hemos examinado separadamente. Ahora tenemos vivo el problema de sus relaciones. El desarrollo armónico ¿ha de serlo por inhibición de las aptitudes dominantes? El sacrificio de las naturales potencias diferenciadoras jamás se compensaría con un mediocre desarrollo integral. Hay quienes son hiperdotados en unas maneras del espíritu y normales en otras; hay quienes

son complejos de hiperdotados y de subdotados; hay quienes en todo son superiores al tipo común, pero en nada a los nacidos con alguna especial hipernormalidad; hay quienes como totalidad son superiores, sin serlo en una u otra forma específica... Nada debe desatenderse en la educación, pero es forzoso distinguir lo que más vale para todos y lo que más vale para cada uno y en cada uno, pues la vida obliga a tomar partido: lo que se quiere está limitado por lo que se es y por lo que se puede. En lo que se puede más que se sea más y en lo que se puede menos, que se sea menos... Ya que es imposible el más en el menos, no pongamos el menos en el más con el cerrado propósito de una armonía...

II

La más trivial observación nos muestra que en el vivir diario, sin intención pedagógica, aprendemos y enseñamos en un aparente caos de cosas y acontecimientos. Es que *en cualquier presente de la totalidad de los hombres ocurre todo lo que le puede ocurrir a un solo hombre en la totalidad de su vida,* excepto la radical originalidad de cada persona. Al contarse los hombres sus vivencias, sus dolores, sus tristezas, sus alegrías, sus triunfos, sus fracasos, sus aspiraciones, sus dificultades... al comentar los sucesos humanos, al percibir los cambios de la Naturaleza y los de su propio mundo interior, es perpetuo el tránsito de una cosa a la otra: *la vida concreta común es una vida espiritual de divagaciones...* No obstante, la experiencia se ordena de algún modo. ¿Cómo y a favor de qué?... Si anotáramos todo lo que un hombre cualquiera dice en un día cualquiera sin tener en cuenta las múltiples circunstancias de la existencia, ese hombre se nos presentaría con tal incoherencia en su hablar que parecería un demente, un loco, un ebrio... Y más aun si pudiéramos registrar sus pensamientos, el juego de sus ideas, de sus emociones, de su afectividad... La vigilia se nos revelaría como tendiendo a la incoherencia de los ensueños, de la embriaguez, del delirio. Se elaboran en nosotros las más heterogé-

neas vivencias por el solo hecho de tener los ojos abiertos y el oído atento, además de las variadísimas que sobrevienen por estímulos de otros sentidos y las inherentes a cierto innegable automatismo de la actividad espiritual (comprendida en ella la del cerebro). Prescindiendo de las situaciones en que se provoca la reacción, el hombre sano parecería un confuso mental y la coherencia lógica, por inadecuación a muchísimas circunstancias vividas, tendría caracteres de locura. Se plantea por si mismo el problema de la confusión y se vive sin sospechar el problema de la coherencia, pese a que es éste el gran problema y aquél un accidente dentro del primero. Están correlacionados, es verdad, pero el problema más problema es el positivo, no el negativo, sólo que la coherencia no es problema social y la confusión, sí...

Hemos anotado *las divagaciones mentales de la vida concreta común*. Pero espontáneamente, de algún modo se ordena, se sistematiza, se organiza la experiencia. Si por un lado, el examen de lo que dice un hombre cualquiera en un día cualquiera acusa tal disparidad de asuntos que no teniendo en cuenta las situaciones vitales, impresiona como incoherencia demencial, por otro lado, el examen de lo que dice cualquier hombre en un mes, en un año, en toda su vida, como lo que dicen todos los hombres en un mismo día, revela una monotonía "neurasteniante"... Lo de cada día y lo de cada hombre se repite indefinidamente y la actividad mental *se rigidiza*... El orden que así se establece es un orden por repetición, por disminución de la inventiva, por debilitamiento de los poderes creadores, por ausencia de originalidad, por restricción de la libertad, por *ciclización psíquica,* por necesidad de la vida colectiva, por demasiado entrega del espíritu al automatismo del hábito y a las exigencias de las costumbres sociales... ¿Y qué otro orden hay? Cuatro serían las respuestas: 1.° hay un orden natural en las cosas y en los acontecimientos; 2.°, hay un orden en el espíritu; 3.°, hay un orden en la Naturaleza y en el espíritu, a) que se corresponden, b) que no se corresponden; 4.°, no hay ningún orden preestablecido, pero se crea a la par que se adquiere experiencia...

Quizás sea justa expresión de la realidad afirmar que no sólo la Ciencia, sino también la vida es posible porque hay orden en la Naturaleza y en el espíritu, y que éste puede conocerlo por lo menos parcialmente; pero parece, asimismo, que existe una libre ordenación por el espíritu de lo que se da al espíritu con referencia a él y a lo que no es él... Habría, pues, un orden preestablecido y un orden creado, indudable en lo que el hombre agrega a la Naturaleza. Veremos más adelante la significación pedagógica de las dos clases de orden, inconfundibles con los dos órdenes bergsonianos: el automático y el preconcebido.

Con la misma actitud mental y con la misma lógica con que niega la existencia de la nada, Bergson niega la existencia del desorden y del azar. Transcribiremos lo más substancioso de su penetrante análisis:

..."Si el orden no se nos presentase como una conquista obtenida sobre algo o como una adición a algo (a la carencia de orden), ni el realismo antiguo hubiese hablado de una materia a la cual se añade la idea, ni el idealismo moderno hubiera planteado una "diversidad sensible" que el entendimiento organiza en forma de naturaleza. Es, pues, incontestable que todo orden es contingente y concebido como tal. Pero ¿contingente con relación a qué?

"La respuesta no nos parece dudosa: un orden es contingente, y como tal se nos ofrece, *con relación al orden inverso*... (1)

"Lo que hay es que cabe que no nos demos cuenta de lo que concebimos y que sólo percibamos la idea realmente presente en nuestro espíritu al través de una bruma de estados afectivos; veamos, si no, el uso que de la idea de desorden hacemos en la vida corriente. Cuando entro en una habitación y estimo que reina en ella el desorden ¿qué quiero decir? . . . .

Llamo desorden a la ausencia de un orden querido, a un orden conscientemente establecido. En realidad, el desorden sería un orden automáticamente establecido".

---

(1) Bergson, La evolución creadora. Pág. 68.

El desorden sería irreal sin el estado afectivo-intelectivo por la percepción de otro orden que el esperado, que el buscado,... Lo que llamamos desorden sería la presencia de un orden en lugar de otro, la apreciación de un orden en función de otro orden... por tanto, el orden sería contingente.

Cuando un estado de cosas se apreciara en función de sí misma, hallaríamos en ella siempre orden...

Analizando la idea de azar, "próxima parienta" de la de desorden, Bergson llega a la misma conclusión: "encuentro mecanismo donde buscaba o hubiese debido hallar, a mi parecer, intención; es lo que expreso al hablar de azar"... "Así se explica la vacilación del espíritu cuando trata de definir el azar; no le dan la definición ni la causa eficiente ni la causa final, y así oscila entre la idea de ausencia de causa final y la de ausencia de causa eficiente. El problema es insoluble en tanto que se considera la idea de azar pura, desnuda de afección; pero en realidad, el azar no hace más que objetivar el estado de alma del que esperaba una de las dos especies de orden y se encuentra con la otra. Azar y desorden son, por tanto, necesariamente concebidos como relativos, si se intenta representárselos como absolutos, involuntariamente se va y viene, como lanzadera, entre las dos especies de orden, pasando al uno en el mismo momento en que nos hablábamos en el otro; nótase también que la supuesta ausencia de orden es en realidad la presencia de entrambos órdenes, con más el balance de un espíritu que no se fija definitivamente en ninguno de los dos. Ni en las cosas, ni en nuestra representación de las cosas, puede darse este desorden por substrato del orden, desde que implica las dos especies de orden y está hecho por la combinación de los dos. Sólo que nuestra inteligencia sigue impávida y con un simple idea en esta palabra, hallaré que el desorden sí, puede ser de orden, con lo cual piensa una palabra o un agregado de palabras, pero nada más. En cuanto trate de colocar una idea en esta palabra, hallaré que el desorden sí, puede ser la negación de un orden, pero que, en tal caso, la negación es la afirmación implícita de la presencia del otro orden, afirmación ante la cual cerramos los ojos, porque no nos in-

teresa o de ella nos escapamos, negando a su vez el segundo orden, es decir, en realidad, estableciendo el primero. ¿Cómo, entonces, hablar de una diversidad incohrerente, organizada por un entendimiento?. No se diga que nadie supone realizada o realizable semejante incoherencia, porque desde el momento que de ella se habla, es que se cree pensar en ella. Pero analizando la idea efectivamente presente, se hallará una vez más la decepción del espíritu ante un orden que no le interesa, o una oscilación del espíritu entre dos especies de orden, o la representación pura y simple de la palabra hueca que se ha creado, pegando el prefijo negativo a una palabra que significa algo, análisis que no se hace, precisamente porque no se piensa en distinguir dos especies de orden recíprocamente irreductibles''.

La plasticidad del orden bergsoniano corresponde a los casos en que se cree en la existencia de un desorden. De ahí no sería legítimo inferir que todo orden es plástico y dependiente de nuestros intereses, de nuestra afectividad, de nuestros conceptos, de nuestros juicios, de nuestra lógica... ¿En qué la ordenación causal está en la Naturaleza y en qué en el espíritu? Como en la ordenación genealógica, en la causal no se advierte la plasticidad de otras ordenaciones.

En la filosofía kantiana, el orden que se da en nuestra mente es función de tres nociones esenciales *a priori*: *la noción de tiempo, la noción de espacio y la noción de causa*. Ya sabemos que al nativismo de esas nociones se contrapone el empirismo. Guyau destina un libro (1) a la defensa de la génesis empírica de la idea de tiempo. Pero por su esencia, es más posible una noción *a priori* de tiempo que de espacio.

Podría el problema de los orígenes de las nociones fundamentales ser insoluble; sin embargo —y omitimos aquí toda discusión— parece necesario algo innato como potencia diferenciadora de la experiencia misma para concebir la génesis empírica de las nociones de tiempo, de espacio y de causa.

(1) Guyau, **La genèse de l'idée de temps.** — Alcan. París. 1902.

Por otra parte ¿cómo concebir la unidad de lo nativo y de lo experiencial si en dichas nociones esenciales todo es nativo?

La correspondencia postularía el doble origen. El tiempo está en la naturaleza del espíritu, el espacio nó. De ahí que la idea de espacio sea más inconcebible que la de tiempo como idea *a priori*.

Enseñó Anaxágoras que el *nous* introduce orden en el caos de las cosas. Bossuet sostuvo la tesis de que *la idea abstracta de orden es el objeto propio de la razón*. Lalande juzga que es ésta una de las más acertadas definiciones de la inteligencia y Cournot estima que es una de las ideas más generales, "et peut-étre la plus générale de toutes celles auxquelles l'esprit humain s'éleve" (1) Con inducción kantiana y singularmente bergsoniana, Emilio Oribe profundizando la teoría del *nous* nos dice en bello y grávido estilo: "La inteligencia sólo vive en el orden, por lo cual el razonamiento se encuentra siempre concorde con la simetría y el encadenamiento preciso de los métodos, medios y fines. El plan es la ley general del razonamiento; y allí donde no existe, una potencia infinitamente fina y sabia se revela en la razón para vislumbrar una pequeña luz que haga posible la marcha hacia órdenes no bien previstos y alcanzables. Por eso, por medio de la razón inventiva que casi siempre se apoya en la analogía, la inteligencia se orienta hacia sus fines de orden y claridad. Sólo así adquiere sentido el alfabeto disperso de los fenómenos que ocultan en su seno leyes sabias, y sólo así se revelan en el inmenso panorama de las ciencias esos fundamentos de todo conocer y de todo ser que, con el nombre de indemostrables, circulan en las distintas ciencias y lógicas del pensamiento europeo. Los indemostrables están postulándose a sí mismos, como estuarios inmensos, a donde van a desembocar caminos que se sumergen y que no ofrecen salida. Pues bien, sobre su lomo transparente sólo brillan las

---

(2) A. Cournot, **Essai sur les fondements de nos connaissances et sur les caractères de la critique philosophhique.** — París. 1922. Pág. 357.

analogías, que tanto pueden ser serpientes como incitaciones a la razón para las lucubraciones explicativas más hondas". (1)

En su primitiva raíz, saber es algo del vivir. Driesch, en un extenso libro sobre la teoría del orden (2), parte del *Erleben* y concluye que la existencia del hecho primitivo, el concepto del *orden,* representa un misterio primitivo, más aún, *el misterio primitivo*...

El esclarecimiento de la noción científica y filosófica de orden, así como la observación de la espontánea manera de aprender del niño y del adulto, nos libera de prejuicios pedagógicos sobre la ordenación de la enseñanza. La consecuencia no es que orden y desorden sea lo mismo: la consecuencia es que hay muchas maneras buenas de ordenar las cosas con intención docente, no sólo por asignaturas, que fué como la escolástica de toda enseñanza regulada. La pedagogía tiene que ubicarse entre la dispersión mental de la intuición sensible y la unidad a que tiende el pensamiento del hombre de Ciencia y del filósofo.

En la Naturaleza como en el espíritu la gran diversidad es manifestación de desarrollos y variaciones de *lo uno o de pocos unos*... Es ésta, antigua enseñanza que no envejece de los filósofos presocráticos. Mejor aún: *antigua enseñanza cada vez más actual.* La riqueza del mundo tanto de la materia y de los sentidos como la del alma, tanto de las cosas inertes como de los seres vivos, débese a las infinitas variaciones *de algo o pocos algos* esenciales, variaciones precisamente en el sentido musical de la palabra. Una ordenación con intención pedagógica ¿podrá seguir esas variaciones? Parecerá eso muy distante del niño por demasiado científico y filosófico, lo mismo que una ordenación según las tres nociones fundamentales de tiempo, espacio y causa. No estaría de acuerdo con los preceptos metodológicos que prescriben ir de lo concreto

---

(1) **El Mito y el Logos.** — Editorial Poseidon. — Buenos Aires. 1945. Págs. 33-34.

(2) Hans Driesch, **Ordungslehere.** Verlag bei E. Diederichs in Jena 1923.

a lo abstracto y de la realidad del niño a la realidad del hombre. Antes de someter a crítica el valor pedagógico de esas y otras ordenaciones del saber y de la experiencia, así como el valor educativo de lo que se ordena por sí solo en la mente del niño, examinemos algunos procesos espontáneos de su actividad espiritual.

III

Se entiende que aprender y enseñar no es lo mismo. A pesar de ello, sorprende que se aprenda de una manera y se enseñe de otra. En un capítulo anterior hemos mencionado la inspirada opinión de una niña de siete a ocho años, que no ha ido a la escuela: "se enseña como se aprende y ya está!"... Hay dos maneras generales de aprender y dos maneras generales de enseñar, que la más superficial observación advierte: una infusa por el simple hecho de estar inmerso en la realidad, por el solo hecho de un vivir consciente; otra, con objeto preciso e intencionada ordenación. La primera obedece sobre todo al inmediatismo de situaciones vitales y se diluye en un tumulto de acontecimientos. La segunda responde a fines bien definidos, antes remotos que inmediatos, y se desarrolla en una dirección fija, con la sucesión de propósitos concretos dentro de aquellos fines. Donde está el hombre se darán siempre las dos maneras de aprender y de enseñar y *es claro que en la enseñanza con intención pedagógica prime lo que menos se da solo,* o sea, la enseñanza metódica, de acuerdo a planes, que no por eso ha de ser fatalmente rígida y antipsicológica... *Percibir las dificultades a la vez que el interés psicológico del que aprende y mantener la atención concentrada sobre aquéllas a favor de éste es, quizás, el proceso pedagógico más importante que conduce eficazmente del aprender y del enseñar sin intención al aprender y enseñar con intención.*

Citaremos una reflexión del gran enciclopedista Direrot: un niño, a los cinco años, "tiene en su memoria, nos dice, un diccionario entero de palabras y en su imaginación

una inmensa riqueza de imágenes". Luego se pregunta, ¿cómo ha adquirido esa asombrosa provisión? Poco a poco, se responde, "sin método, sin aplicación ni estudio". Medita y continúa: "No es necesario que el método sea la vía de instrucción; debe considerarse como el resultado a que llega imperceptiblemnte y con el tiempo el espíritu del hombre instruído que apercibe y recuerda las semejanzas y las diferencias". Condena Diderot el abuso del método, el cual conduce a la verdad, en efecto, pero fatiga y nunca ha de dominar. siempre ha de ser dominado. "Si me atreviera, os diría una bella paradoja, y es que en muchas ocasiones, nada fatiga tanto como el método" (1). El valor pedagógico de lo *no pedagogizado* así como la mediocridad de lo excesivamente *pedagogizado*, ha sido advertido más por quienes no son pedagogos de oficio que por quienes lo son... ¿Por qué? Acaso porque *existen demasiados supuestos psicológicos en Pedagogía que se sobreagregan o sustituyen a los hechos de la vida real del espíritu.*

El aprender sin método de la vida extraescolar es poca cosa en una institución totalmente destinada a la enseñanza, *cuya primaria finalidad debe ser, precisamente, mejorar las maneras de aprender, estimulando la originalidad y su ascensión.* El método, nada más que el método no sólo fatiga, sino que no basta; la libreactividad, tampoco. En la escuela necesario es su alternancia.

En la espontánea acción del niño hay siempre invención. Ahí está lo más importante del valor educativo del libreactivismo. Y surge una pregunta ¿puede dirigirse la invención? No sólo es posible dirigir la invención, sino que sin un cierto orden con finalidad consciente, con propósitos definidos ninguna invención alcanza el desarrollo que le da su real sentido. La invención y el descubrimiento, lo nuevo percibido y lo nuevo creado son las fuentes del progreso en Ciencia como en Arte, trátese del hombre, trátese del niño, pero sin la

---

(1) Obras Fiosóficas, pág. 175.

continuidad y coherencia de la elaboración no se estructura ninguna Ciencia, ningún Arte, ninguna educación...

En el niño como en el hombre —no es exclusivo del artista— existe actividad creadora, a) sin propósito, sin jerarquización, desordenada (Blondel); b) con intención, dirigida y ordenada, con elaboración y valorización; c) tránsitos, interferencias y alternativas de lo inconsciente y lo consciente, de lo buscado y de lo salido, de lo descubierto y de lo creado. Esta complejidad última es, en el fondo, lo que ocurre siempre. Las dos modalidades anteriores no expresan más que el variable predominio de los diversos factores de la actividad creadora. Es evidentísimo que sin los "aparecidos" de la inspiración no hay elaboración posible. Fué Sócrates el primero en enseñarlo, después de observar la inconciencia de los artistas con respecto a la propia creación y de vivir él mismo como un poseído de alguna divinidad cuya voz oía. Es que *la voz interior nunca parece nuestra.* Pero si es evidentísimo que sin los "aparecidos" de la inspiración no hay elaboración posible, el esfuerzo no es ineficaz en la evocación de los "aparecidos" y la labor consciente no es extraña a la obra total ni es mero artificio.

El maestro debe ser un mediador entre el niño, los grandes espíritus y la Naturaleza. Es ilusoria la idea de que sin la intervención del pedagogo se logra el máximo respeto y desarrollo de la personalidad. No hay modo alguno de percibir lo puramente nativo y el niño llega a la escuela habiendo sufrido ya influencias sociales imposibles de desenmarañar en toda su significación y orígenes. *Lo mejor es que lo nativo esté lo más temprano que se pueda inducido por lo grande.* Abrir los horizontes de las mentes en crecimiento y diferenciación a la directa grandeza del mundo de los seres vivos, del Universo y de las obras maestras es valor en sí y lo más propicio para los mayores y más profundos desarrollos de la originalidad.

Dejar al niño sin dirección es entregarle a influencias mediocres la mayoría de las veces, con el espejimo de un absoluto respeto de su personalidad. El ensayo de sí mismo, libre de toda guía, será siempre de alta significación pedagó-

gica. Pero hay que distinguir lo que es realmente creación y originalidad del niño de lo que es *variación por deformación* de algo cuyo origen está en el adulto. El dibujo, el lenguaje, el canto, la música y aun el juego espontáneo nos proporcionan claros ejemplos de *innovaciones por defectos, sin inventiva real,* que carecen del auténtico espíritu de la creación, sea en el plano que fuere. Es una falsa interpretación de la actividad creadora del niño juzgar como producto de ella lo que hace sin que intervenga el maestro, tenga el carácter primitivo que tenga. Nadie puede desenmarañar del todo la imitación, la sugestión, el *contagio mental* de las variaciones del hombre en el niño. Desde el punto de vista psicológico y psicopedagógico todas las innovaciones del escolar son de sumo interés, pero no hay que atribuirles a todas el gran valor educativo de la verdadera creación infantil. Esta debe ser estimulada y custodiada como un don supremo; las *innovaciones sin inventiva, por defectos,* no fácilmente visibles en todos los casos, deben ser corregidas. Sucede con harta frecuencia la confusión y entonces se hace permanecer al niño en un plano inferior del cual tiende a salir, con la ilusión de que se le sostiene en un plano superior. Por todos los medios hay que promover la actividad creadora del niño, cuidándose del engaño y simulacro de innovaciones similares al de las palabras de quien comienza a aprender un idioma...

No hay que creer que sólo es activo el alumno por su iniciativa, muy importante, desde luego, más no siempre de mayor importancia que la continuidad en el esfuerzo y que el consecuente desarrollo o realización de la misma iniciativa. Conservando las líneas fundamentales de la educación, todas las iniciativas que no carezcan de sentido, han de ser atendidas. Habrá casos en que a) la iniciativa es de un alumno y a él se le encomienda su realización o desarrollo, b) la iniciativa es de un alumno y previa discusión, se le encarga su realización o desarrollo a un equipo de alumnos o a toda la clase, c) la iniciativa es de los alumnos y con ellos, el maestro precisa el plan de realización o desarrollo dirigiendo o nó la actividad ulterior, d) la iniciativa parte del maestro, la discute con los alumnos y la entrega para su realización o

desarrollo a un alumno o a los alumnos que elige la clase o que elige él y la clase, o bien la entrega a toda la clase...

A propósito de la enseñanza por asignaturas, critica Decroly que, bajo pretexto de acelerar la marcha, se quiera hacer recorrer al niño la vía imaginada por personas especializadas que han olvidado los tanteos y rodeos que ellos hicieron antes de llegar al punto en donde se encuentran. Y con clocuente fuerza de convicción, agrega: "C' est a pêu près comme si un alpiniste arrivé au haut d' une montagne, après avoir pris un chemin en lacet conseillait a ceux qui veulant le rejoindre, de suivre une route directe de la base au sommet" (1).

La crítica de Decroly no es aplicable a la doctrina que venimos sosteniendo de *enseñar maneras de aprender*, puesto que en tal enseñanza se dan direcciones é instrumentos para abrirse camino más allá de lo que el niño es capaz con sus propios recursos. Además, a sus iniciativas como si en él amaneciera la civilización, se suman más iniciativas en un mundo que ya no es primitivo. Aun cuando el niño tuviese la psicología de un hombre primitivo —y muchas falsedades se ocultan con el nombre de *ley biogenética fundamental— sería un primitivo entre civilizados y medios de civilización. Nada más que eso, aparte diferencias de naturaleza, haría de un ser primitivo otro ser muy distinto.*

El camino de ascensión del escolar a trechos será abierto por él, sin más recursos que los propios, a trechos será abierto por el maestro y a trechos otra vez por el niño que ahora cuenta con nuevas maneras de abrirse paso, gracias a la enseñanza de quienes han abierto muchos y largos caminos en la Vida.

A partir de la primera infancia, las maneras de aprender del niño se parecen muchísimo más que se diferencian de las maneras de aprender del adulto. Los cambios que sobrevienen con notable mejoramiento, débense fundamentalmente a los métodos científicos de investigación, al libro, a la

(1) La fonction de globalisation et l' enseignement. Bruxelles. Maurice Lamartine, éditeur, 1929, pág. 9.

cultura... Entonces pueden acusarse más diferencias en las maneras de aprender entre un hombre ignorante y un hombre culto, que entre un hombre y un niño.

Hay que estar advertidos sobre la existencia de *complicaciones y simplificaciones puramente verbales.*

Por complicación nada más que verbal suele retrocederse ante dificultades ficticias. Cuenta Babinski (1) ésta anécdota: un estudiante de Medicina deseoso de aprender la semiología de las enfermedades del sistema nervioso, recorrió el cuadro ("la table") de las materias de un libro que le habían recomendado, y encontró en particular, en lo que concierne al examen de los miembros inferiores, la indicación de los signos siguientes: reflejos de defensa, reflejo antagonista de Schaefer, *Unterschenkelphaenomen* de Oppenheim, reflejo flexor dorsoplantar de Bechterew, triple "retrit" del miembro inferior, fenómeno "dos raccourcisseurs", reflejos de automatismo medular, *massreflex.* Ignorando que todas esas denominaciones se relacionan, en gran parte al menos, a un solo y mismo fenómeno, se juzgó incapaz de retener en su espíritu tantos datos que creyó diferentes, y renunció al estudio de la semiología nerviosa... privándose así, agrega Babinski, de una noción fácil de adquirir y que le hubiera sido muy útil.

La mala enseñanza de la Ciencia en todos los planos inclina a creer que su lenguaje es de complicación y oscurecimiento, no de claridad, simplificación y exactitud. Si no alarma la frecuente complicación verbal en la docencia es porque no siempre se advierte con tanta facilidad ni impresiona tanto como en el caso del estudiante que recuerda Babinski. Pero además de la complicación anterior hay que evitar su contraria: la *simplificación verbal de la realidad.*

El lenguaje científico correcto se adquiere leyendo a los grandes investigadores, realizando sus experimentos, tentando la experimentación personal y expresándola. Los diccio-

---

(1) Conferencia dictada en la Royal Society of Medicine, London, Brain Part. 2. Vol. 45, 1922, pp. 11-184.

narios técnicos recogen el lenguaje científico, no lo crean, naturalmente. La precisión de los términos es muy importante y ellos lo facilitan pero más importante todavía es el estilo, para cuyo dominio de nada o de poco valen las definiciones. *El estilo científico requiere, como se ha hecho notar, tres cosas: 1.° tener algo que decir; 2.° decirlo; 3.o no decir más de lo que hay que decir...* Las Ciencias enseñan a hablar y a escribir no menos que la Literatura. En ellas los silencios de maduración son más largos. En todo caso, la mitad del hablar bien está en saber callar... Del espíritu de estos silencios surge la palabra plena de sentido.

No sólo el artista, el hombre de Ciencia también sueña, tanto más cuanto más alto sea su velamen y mayor su calado Sueños de profecía son los suyos, sueños de predicción, de adivinación, de invención, de creación... Pero en el hombre de Ciencia es más difícil que los otros adviertan el valor profético de su inspiración antes de las pruebas. Cuando Mendelejew predecía la existencia de cuerpos químicos nuevos a favor de su célebre tabla de los elementos, de su ley periódica, cuando anunciaba el eka-boro, el eka-aluminio el eka-silicio, *descubiertos mentalmente,* como Le Verrier y Adams descubrieran, mediante el cálculo matemático, a Neptuno y a Plutón, los profesores que nada habían descubierto reaccionaban contra los "sueños de Mendelejew" en nombre del rigor científico... Y mientras que esos celosos defensores de la Ciencia dormían, entre las tres y las cuatro de la madrugada de un nuevo día de gloria, Lecoq de Boisbaudran demostraba, con el recurso del análisis espectral, la primera realidad de los sueños de Mendelejew y el eka-aluminio soñado es hoy el galio que todos los profesores enseñan en sus cátedras...

Unas veces la verdad va delante de la prueba; otras, viene detrás... Para lo último hay menos resistencia que para lo primero.

Cuenta Charles Nicolle la fuerza de evidencia que tiene para quien lo vive el "éclat de la verité avant la preuve"... Un hecho trivial inesperadamente iluminó su espíritu y se solucionó para siempre el arduo problema de la infección tífi-

ca: Un día entre los días, preocupado, sin duda, por el enigma del contagio del tifus, "no pensando siempre en ello, de eso estoy bien seguro, yo iba a franquear la puerta del hospital cuando me detuvo un cuerpo humano yacente cerca de los peldaños.

Era un espectáculo habitual el ver pobres indígenas afectados de tifus, delirantes y febriles, dirigirse, con marcha demente, a la entrada del refugio y caer, extenuados. Como siempre, yo elevé el paso y avancé por encima del cuerpo extendido. Fué en ese momento preciso que fuí tocado por la luz. Un instante después penetré en el hospital y tenía la solución del problema. Yo había, sin que me fuera posible dudar, que no había otra solución. Ese cuerpo tendido, yacente delante de la puerta del hospital me había revelado bruscamente la barrera que detenía al tifus... Para que el tifus no invadiera el hospital, era necesario que el agente del contagio no franqueara el "bureau" de entrada. ¿Qué ocurría en ese sitio? se pregunta Nicolle. Ahí se desnudaba al enfermo, se le afeitaba, se le rasuraba, se le lavaba... El agente del contagio estaba, entonces, en la ropa, en la piel... El portador del virus no podia ser otro que el piojo..." Era el piojo. Eso que yo ignoraba la vigilancia, eso que ninguno de los que habían observado el tifus desde el comienzo de la historia (porque remonta a las edades más antiguas de la humanidad) había notado: la solución indiscutible, inmediatamente fecunda venía de serme revelada". "L' évidence était si forte, nos dice Nicolle, qu' il m' était imposible de m' intéresser a l' expérience" (1). Este estado mental de certeza anterior a las pruebas recuerda al de Le Verrier en el descubrimiento matemático de Neptuno... matemático pero sobre la base de la experiencia (es obvio que sin los datos de la observación astronómica que tuvo en cuenta Le Verrier, no hubiera, con el solo cálculo, descubierto nada).

Querer adivinar es inherente al alma humana. *Siempre estamos profetizando un poco.* Ser un tanto brujo, ser un

---

(1) **Biologie de l' invention. — Alcan. París, 1932. Pág. 59.**

tanto mago, ir de prisa hacia lo desconocido, adelantarse a las pruebas gusta al niño sobremanera. En la exploración de la realidad encuentra ancho campo la adivinación, que mucho place al niño. La Pedagogía tiene que sacar buen partido de todo eso. En las Ciencias también se cultiva la imaginación, no sólo en las Artes. Pero el hombre de Ciencia empieza por la profecía, no termina en ella: somete la misma adivinación a prueba. A la advinación intuitiva agrega la adivinación racional.

Hacer surgir problemas en la clase, luego enseñar a plantearlos y tratar de resolverlos correctamente, es de un valor pedagógico insospechable. Puede el niño gozar así de su tendencia a la adivinación y a la apuesta, iniciándose en el pensamiento científico y filosófico. Además, la natural *tendencia a tomar partido*, que suele hipotecar el juicio, hallará su temprano correctivo con ejercicios en los que no se tome partido sino entre la verdad y el error, entre lo que vale y lo que no vale...

El niño, inclinado a la acción y animado por una viva curiosidad, encuentra en la experimentación científica una de las más fecundas derivaciones de su activismo, Por medio de ella se favorece el desarrollo de dones superiores del espíritu: 1.° la observación y la reflexión; 2.o la libertad de pensamiento paralela al respeto por la verdad; 3.o la precisión en los movimientos y en las ideas; 4.o la valoración de los hechos, la justicia en la crítica y la sinceridad y exigencia en la autocrítica; 5.o la imaginación en sus formas creadora, adivinadora y representativa...; 6.° la personalidad en la solidaridad; 7.o la fe en sí mismo regulada por la prudencia y una sensata desconfianza que procede de los errores que la experimentación patentiza, así como patentiza los aciertos; 8.o el sentimiento estético en su relación con las bellezas de la realidad explorada por la inteligencia y con el juego de la inteligencia en su iluminación y movimiento hacia lo desconocido...

Es falso temor el que la Ciencia niegue al Arte, a la Filosofía, a la Religión... *La ciencia sólo niega lo que la niega. La Ciencia no niega más que el error.* Y en ese su espíritu

esencial debe educarse al niño, haciéndole vivir sus exigencias positivas y su grandeza en la acción y en la pura espiritualidad.

Enorme es el valor educativo de las Ciencias cuando no se desnaturaliza pedagogizándola. La temprana inducción del espíritu por la lectura y comprobación de los grandes investigadores y la experimentación personal conducen a la mayor originalidad en la universalidad, a la mayor libertad en la solidaridad, a la mayor novedad en la verdad. Y algo de eso es posible ya en la escuela...

Hace más de medio siglo, Cajal aconsejaba *huir de los resúmenes como de la peste*. Y Rey Pastor opina que un mediano conocimiento de Euclides por el niño, lo liberaría para siempre de la mayoría de los sofismas corrientes.

El fin primero del *enseñar maneras de aprender* consiste en el estímulo de la originalidad sin ninguna artificiosa preocupación por ser original, que tanto daño hace a la misma originalidad. La experimentación científica y artística favorece el descubrimiento de la Naturaleza y de sí mismo y también la comprensión, la expresión, la invención y la creación...

Bergson sostiene que "la facultad de comprender va anexa a la de obrar como una adaptación creciente en precisión, complejidad y flexibidad"...

El nuevo prestigio de los trabajos manuales proviene, 1.o, de la necesidad del niño de actuar; 2.o, de que por la acción comprende muchas cosas que sin ella no comprendería; 3.°, de que la acción es un eficaz medio de expresión; 4.°, de que mediante los trabajos manuales se ordena y disciplina la tumultuosa actividad del niño, regulándola en vista de un fin concreto que le place; 5.o, de que es una iniciación a la futura labor del hombre; 6.°, de que se estimula la iniciativa individual y al mismo tiempo la cooperación, la solidaridad...

Pero si todo eso es virtud de los llamados trabajos manuales en sentido estricto, no es únicamente virtud de ellos ni en ellos se observa su mayor grado, a parte de carecer de otras virtudes de valor educativo superior.

Con la tesis de que sólo se puede comprender bien lo que se hace y respondiendo a la incoercible tendencia del niño a la acción, se han ideado reformas pedagógicas como la de la *escuela del trabajo* y el plan Dalton. La *escuela del trabajo* se fundaría, según Kerschensteiner, en los tres principios siguientes: 1.o, es una escuela "que enlaza en todo lo factible su actividad educativa a la disposiciones individuales de los alumnos y multiplica y desarrolla hacia todas las direcciones posibles estas inclinaciones e intereses, mediante una actividad constante en los respectivos campos de trabajo; 2.o, es una escuela que trata de conformar las fuerzas morales del alumno dirigiéndole a examinar constantemente sus actos de trabajo para ver si éstos expresan con la mayor plenitud posible lo que el individuo ha sentido, pensado, experimentado y querido, sin engañarse a si mismo ni a los demás; 3.o, es una escuela de comunidad de trabajo en la que los alumnos, en tanto que su desarrollo es suficientemente alto, se perfeccionan, ayudan y apoyan recíproca y socialmente a sí mismos y a los fines de la escuela, para que cada individuo pueda llegar a la plenitud de que es capaz por su naturaleza" (1). Advierte Kerschensteiner que tras la escuela del trabajo acecha el *dilettantismo* igual que tras la escuela llamada "libresca". Y en la parodia de la vida del trabajo, puede darse una *"bizarra comedia pedagógica"*.

El niño sano nunca está sin hacer nada, salvo cuando se encuentra abatido por la fatiga. Su natural tendencia a la acción se puede concretar de diversas maneras y tener múltiples derivaciones, 1.o, en el juego espontáneo y en el juego educativo; 2.o, en los ejercicios físicos con orientación médico-higiénica; 3.o, en el manejo de herramientas de trabajo manual; 4.o, en la experimentación científica; 5.o, en la Ciencia aplicada; 6.o, en la expresión artística (dramatización, danza, modelado, etc.); 7.o, en excursiones; 8.o, en la realización de proyectos y en ensayos de organización de la

---

(1) J. Kerschensteiner, **Concepto de la escuela del trabajo. Edición La Lectura. Madrid, pág. 22.**

vida colectiva... El más vulgar sentido común aconsejaría atender todas esas múltiples concreciones de la tendencia a la acción del niño. Pero ¿y el tiempo?... ¿y la disminución de otras formas de la vida espiritual? ¿y todos los niños estarán obligados por igual a todas las actividades enumeradas? También hay que preguntarse ¿cuál es el tipo de acción que menos se dá solo? ¿cuál es la que si no se atiende en la escuela tampoco se atiende fuera de ella? ¿y qué valor educativo tiene una u otra forma de acción?... En esto, *nada supera a la experimentación científica, a la exploración de la Naturaleza y a la acción en la expresión artística.* La significación moral del uso de herramientas propias de oficios manuales, en lo relativo a la conciencia y respeto por formas sociales de vida casi siempre malestimadas, no es tanto como se cree porque es muy distinto *entretenerse* con instrumentos de trabajos del adulto, y así ocurre en la escuela, y trabajar para vivir, como ocurre en la suerte del obrero. Son dos estados de espíritu opostipolares y al presentársele al niño el penoso trabajo del adulto como juego, se lleva al engaño de que son idénticos. Ejemplos que aun cuando no correspondan a esta experiencia, patentizan aquella opostipolaridad de espíritu: un niño de ocho a nueve años quiere ser basurero porque le gusta andar sobre el carro, manejar y castigar las mulas para que disparen!... otro niño de la misma edad quiere ser herrero porque y le atrae "el juego" de la fragua... y así muchísimos. Por el contrario, *existen falsas repulsiones como falsas atracciones.* En la enseñanza hay que conjurar todo lo engañoso.

El mejor orden se consigue procurando que el niño esté siempre ocupado en algo que responda a sus imperativos internos y a auténticos valores de la vida. De toda la labor escolar, la disciplina impuesta de afuera, por presión, es lo que más cuesta al niño y al maestro. Se creyó, y todavía hay quien lo cree, que con ella se cumple una grave misión o una imperiosa necesidad de orden, sin lo cual toda enseñanza colectiva sería imposible. Pero escapa a ese tipo de disciplina lo más importante: *qué la preocupación por mantenerse inmóvil se hace a expensas del trabajo efectivo del niño y de su interés*

por lo mismo que se busca interesarle. La disciplina indispensable aun en la enseñanza individual es la que surge de la actividad del alumno. Conseguir que ésta tome el curso de los fines de la educación, he ahí el gran problema pedagógico.

La libertad del niño en la escuela está en buena parte condicionada por el ambiente más o menos propicio, por la naturaleza, los instrumentos de trabajo, los laboratorios, las bibliotecas y la libertad del maestro, además de su preparación y recursos para *enseñar a aprender*. Todo eso es necesario para encauzar, sin violencia, el activismo del niño en el orden de los valores.

Siempre no se podrá partir del orden cuyo origen sea la espontánea actividad del niño, pero hay que apresurarse a abandonar, como vía falsa que precipita a una especie de *Pedagogía patológica* esa disciplina de actitud anormal del niño y del maestro.

El pedagogo que convierte la represión en el principal tratamiento pedagógico, se distancia artificialmente de sus alumnos y así jamás podrá conocerlos en su íntima manera de ser. En vez de corregir, suele irritar o abatir, provocando los peores estados de alma para aprender y educarse. A la naturalidad sucede el artificio, a la sinceridad, la simulación... Se estimula el advenimiento del "doble": las prevenciones y el temor separan el yo que siente y piensa del yo que se expresa y obra. El maestro en lugar de confidente, es el censor a quien se teme y se ocultan muchas cosas que para educar habría que saber.

Cuatro son los preconceptos que se tienen de los niños: 1.o, *sub specie mali;* 2.o, *sub specie boni;* 3.o, oscilando entre lo uno y lo otro, con predominio ya de *sub specie mali,* ya de *sub specie boni;* 4.o, ni *sub specie mali* ni *sub specie boni*... Estaría en las mejores condiciones de ser "maestro perfecto", según James, quien acertare a ver a los alumnos *sub specie boni.* Pero es necesario algo más: hay que verlo todo, lo bueno y lo malo, aun cuando en el niño no hubiere intención moral. Verdad es que la *psicología funcional* del niño depende mucho del tratamiento del adulto y nunca éste debe tratarlo como malo, menos si es educador. Por otra parte, no

es suficiente decirle "elévate y mi verbo descenderá hacia tí"... Hay que lograr que el verbo llegue al alumno, esté donde esté, precisamente para elevarlo.

Se ha sostenido que el profesor que lo es de veras, se confiesa en la clase ante su auditorio. Etimológicamente, profesor significa el que revela algo. Las actitudes varían con los planos de la docencia y la edad de los alumnos. En todos ellos tiene especial significación pedagógica la confidencia. Delicadísimo asunto es ahora el de la sanción, que puede llevar a una pronta y definitiva pérdida de la confianza, único estado psicológico favorable a la confidencia.

El pedagogo tiene que dirigirse a la clase con tal espíritu que anime y corrija como si se dirigiera a los alumnos uno por uno; y se ha de dirigir a éstos por separado, operando sobre toda la clase. Así crecerá la responsabilidad individual y la solidaridad. Debe seguir a sus alumnos como el médico a sus enfermos, vale a decir, observándolos en su marcha, en sus cambios, en sus entusiasmos y en su hastío, en sus progresos y en sus dificultades, en sus intereses y en sus preocupaciones. De muy poco sirven los fundamentos psicológicos y los métodos pedagógicos si el maestro y el profesor no son buenos observadores que perciban el alumno en sus múltiples reacciones y especialmente en su unitaria totalidad.

Enseñó Claudio Bernard que para descubrir la verdad científica "importa poco, en el fondo, saber como razona nuestro espíritu: basta dejarle razonar naturalmente". Transcurridos algunos lustros, Cajal enseña lo mismo, afirmando que "los descubrimientos más brillantes se han debido no al conocimiento de la lógica escrita, sino *a esa lógica viva que el hombre posee en su espíritu*"... Nosotros subrayamos. Con respecto a la práctica pedagógica podría sostenerse algo análogo: poco importa saber como se enseña, si se sabe aprender junto con los alumnos, dirigirlos o seguirlos en su natural avance, animándolos siempre sin dejar de corregirlos en sus desviaciones y errores.

Aun para profundizar en Pedagogía, hay que salir, y no poco, de la Pedagogía... Y esto otro: *quien supiera nada más que Pedagogía no podría enseñar bien ni siquiera Pe-*

dagogía. El estudiante flameado por las teorías más que por la realidad, cree en sus poderes mágicos, y no bien se inicia en la profesión, al encantamiento suele suceder el desencanto.

El pedagogo tiene que contracriticar con la fuerza de los hechos estas lesivas palabras de Oscar Wilde: "todo el que es incapaz de aprender se ha dedicado a enseñar"... De suma importancia es *que el maestro aprenda maneras de aprender,* o sea, métodos, procedimientos, demostraciones, técnicas de exploración, para ser cada vez más observador, para ser cada vez más experimentador, para ser cada vez más capaz de conocer directamente la realidad. *No hay nada como el dominio de los métodos de inquirir y de las obras de los investigadores para una más profunda, directa y personal percepción de la realidad.* No debe olvidarse que el mismo hombre de Ciencia no trabaja siempre como hombre de Ciencia, como el filósofo no piensa siempre como filósofo... Necesario es distinguir lo que hay de científico en las obras de Ciencia y lo que hay de filosófico en las obras de Filosofía. *Los errores no son Ciencia fracasada: son algo que no pudo ni puede ser Ciencia.* Nótese que los llamados "errores científicos" *se corrigen precisamente con el espíritu y método de la Ciencia* y que ésta asegura su avance volviéndose sobre sí misma con severa e insistente crítica y que existen verdades científicas que resisten revisiones y revisiones. El profano cree, por ejemplo, que la teoría de la relatividad invalida las leyes de Newton, que el principio de indeterminación o de incertidumbre de Heisenberg destruye el principio de causalidad... Interpreta las aproximaciones por rectificación sucesiva, las correcciones parciales o los nuevos puntos de vista —que nunca son radicalmente nuevos— como negación total de la verdad científica. *Se borra de la Ciencia lo que no es Ciencia... y el profano tiene la impresión de que se borra toda la Ciencia.*

Fácil es exaltar o negar las Ciencias; lo difícil es pensar científicamente.

¿Cómo poner en juego, en la escuela primaria, el mayor número de las maneras más educativas de aprender? De acuerdo con nuestro plan, *el maestro tendría una doble fun-*

ción: la de la enseñanza integral en la clase y la de la enseñanza vocacional en toda la escuela. Sobre la base de la preparación común del maestro general, se establecerían diferenciaciones vocacionales y según las preferencias del mismo maestro, de suerte que unos profundizarían durante tres años, por ejemplo, en Ciencias Biológicas, otros en Química y Física, en Mineralogía, Geología y Geografía, en Meteorología y Astronomía, en Artes plásticas, Música, Literatura, etc. En fin, el contenido concreto de cada dirección vocacional puede ser ese o nó, pero siempre lo constituirían materias correlacionadas. Con el *maestro-profesor* así formado, el nivel de cultura del magisterio subiría notablemente, al maestro se le trataría no sólo como medio, sino también como fin, respetando su personalidad como se quiere que él respete la del niño. En todas las escuelas habría quienes organizaran bien los laboratorios, las excursiones científicas, la observación y la experimentación en sus más diversos aspectos, *quienes dominasen muchas maneras superiores de aprender* para orientar a los niños en la exploración de la Naturaleza y de sí mismo, quienes conociesen bien a los grandes investigadores y a los grandes creadores, y pusiesen en directa comunión el espíritu del alumno con los más altos valores de la Humanidad... El *maestro-profesor*, permaneciendo todas las horas de todos los días en la escuela, crearía un ambiente de cultura que jamás podrá conseguirse con el transitorio pasaje de un profesor especializado, por más valiosa que sea su labor. Además, sería constante la colaboración de los maestros profesores entre sí y con hombres de Ciencia y artistas. Organizar la enseñanza primaria a favor de la doble función del maestro-profesor que proponemos, traerá tales ventajas que el pensarlo apasiona y el no hacerlo entristece. En otro estudio analizamos reposadamente las proposiciones que aquí presentamos como solución (1).

---

(1) Reforma del Instituto Normal y formación del maestro-profesor. Conferencia dictada en el ciclo patrocinado por el Consejo de Enseñanza P. y Normal.

Esencialmente, tres son los fines de la enseñanza: 1.o, favorecer el desarrollo de lo que está dado en la naturaleza del hombre y jerarquizarlo; 2.o, complementar esta naturaleza, con lo que no está en ella como nativo; 3.o, corregirla... Todo eso no se prueba. Existe ahí lo que se muestra, lo que se demuestra y lo que ni se muestra ni demuestra. En todo se postula algo. La Pedagogía, por más realista que sea, postula mucho. Entre lo que postula está la afirmación de que se puede corregir la naturaleza del hombre. Lo contrario no se muestra ni demuestra. Se viven los *límites móviles* con intensidad consciente y sobre ellos recae la mayor discusión.

La Pedagogía moderna tiene muy en cuenta dos manifestaciones de la naturaleza mental del niño: la del interés psicológico y la de la *globalización.* ¿Toda la enseñanza podrá regirse con sólo esas dos nociones? La respuesta la da el sentido común y ya se sabe cual es. Como *corte transversal* de exageraciones, aparece la pregunta. Y si es común que se intente combatir una exageración con otra exageración, ocurre que queden por más tiempo las dos exageraciones en campos adversos. Es evidente que el interés psicológico y la globalización no constituyen *toda la Psicología* y es también evidente que en ellos y nada más que en ellos no se puede fundar *toda la Pedagogía...*

A partir de Herbart, el interés psicológico del niño adquiere capital significación pedagógica. Entre nosotros, José Pedro Varela ya insistió sobre su importancia. He aquí la expresión de sus convicciones: "hacer que cada ejercicio o lección sea activo, vivo, interesante"...

..."Los ejercicios se hacen fatigosos y estériles por falta de interés". ..."la mirada de triunfo no ilumina la fisonomía de los niños, ni se llena su alma con la alegre y gloriosa conciencia de haber vencido" (1)

El *aprender lecciones* no tiene mucho sentido. Dewey define así: "el acto de aprender o de estudiar es artificial

(1) Obras Pedagógicas. Tomo II. La Educación del Pueblo Montevideo. El Siglo Ilustrado.

e ineficaz en cuánto se presenta meramente a los discípulos una lección que ha de ser aprendida" La conexión "de un objeto y un tópico con la promoción de una actividad que tiene un propósito, es la primera y la última palabra de una teoría genuina del interés en la educación". (1) En el más "fuerte" de sus sentidos, el interés sería la manifestación del yo en una dirección antes que en otra, la aplicación de todo el sujeto a un objeto, un encuentro de sí mismo en la acción y en el objeto, una continuidad entre sujeto y objeto... Se percibiría como una atracción o como una inducción o como un impulso.

En la práctica pedagógica, fácil es comenzar interesando. Difícil es mantener el interés por lo que se quiere que se aprenda, con criterio de valoración. Rousseau da este consejo: "Tratad de enseñar a un niño lo que es útil para él como niño y encontraréis que ello ocupa todo su tiempo". Los iluminados no siempre iluminan. Nada más útil para el niño que el cuidado de su salud y cuesta muchísimo que la atienda El inmediatismo es poderoso. Lo presente que place se antepone a todo. Un Libertador del niño tan sesudo como Dewey, comenta la doctrina del ilustre ginebrino en los términos siguientes: "Si Rousseau mismo hubiera intentado educar un niño real, habría encontrado necesario cristalizar sus ideas en algún programa más o menos fijo". (2)

Los enemigos de todo plan olvidan que siempre, por más planes que se tengan, hay un ancho margen a la *aventura pedagógica*, a la inspiración, a la intuición, a la invención, al episodio, al incidente, a la contingencia, a lo imprevisto... Y es una gran suerte, pero no es menos suerte que mucho sea previsible, que mucho sea "planificable", que todo no sea aventura. No hay que confundir flexibilidad en la enseñanza con improvisación de la enseñanza. No cabe duda que la Vida da más lecciones de Pedagogía que la Pedagogía lecciones

---

(1) J. Dewey. El niño y la escuela.

(2) J. Dewey. Las escuelas de mañana. Trad. Luzuriaga. Sucesores de Hernando. Madrid, 1918. Pág. 67.

de Vida. Sin embargo, en la escuela hay que superar, corregir, evitar y complementar mucho de lo que trae consigo las marejadas de la Vida.

El ritmo del interés psicológico del niño no es extraño al ritmo del interés del maestro. Desde el punto de vista puramente pedagógico, lo más grave que puede ocurrir en una institución docente es que el profesor o el maestro carezca de interés por lo que enseña y aun por la misma enseñanza. Y esto que parece inverosímil, es de una frecuencia dolorosa. De profesores sin vocación pedagógica ni interés por la materia de su enseñanza es de quienes más se oye la queja de que los alumnos no tienen espíritu para nada... *No meditan que precisamente del interés de los escolares por uno u otro estudio se infiere sobre todo el interés del maestro o profesor, y no advierten, además, que la vocación en acto es la mejor reveladora de la vocación en potencia.* Aparte los intereses psicológicos generales, cuando pocos alumnos se apasionan por determinada actividad espiritual resulta antes de la propia tendencia o inducción extraescolar que del profesor, salvo la preferente atención de éste a reducido número de alumnos, porque son los mejores, por simpatía o por lo que fuere, pero cuando en toda o casi toda la clase o en muchos discípulos existe interés por lo que se enseña, débase sobre todo al maestro o profesor.

Todo centro de interés como todo proyecto, si se trata de una enseñanza orgánica, aun cuando se origine en la iniciativa del niño, se desenvuelve parcialmente por espontánea actividad de éste y en buena parte por inducción, dirección y exigencias del *maestro que interpreta los intereses del niño en sí mismo y en vista de los fines esenciales de la educación.*

Suscitar el interés es fácil; la cuestión es mantenerlo. Quien pierda interés por aprender no puede conservar mucho interés por enseñar. *Saber es sobre todo querer saber más.* El que está reducido en sus maneras de aprender está también reducido en sus maneras de enseñar. Por la insistencia sin variaciones en las formas de enseñar, por única virtud

de la repetición se aclarará muy poco, nunca se llegará a todos los alumnos y disminuirá el interés. Otros males aparecen o no desaparecen: se habitúa a los alumnos a decir que comprenden aunque no comprendan, a) para no parecer poco inteligente ante el maestro y sus compañeros; b) para no sufrir nuevos fracasos a los cuales lo somete el pedagogo que insiste en la misma manera de enseñanza en vez de variar en sus procedimientos; c) para evitar la sanción; d) porque es angustiosa la conciencia de no comprender; e) por lejanía a causa de la timidez... A las anteriores *ocultaciones de la ignorancia* se agrega el que sinceramente se crea que se comprende lo que no se comprende porque se ha aprendido a responder por repetición... *Sólo por una gran diversidad en las tácticas pedagógicas, y a ella tiende el amplio dominio de las maneras de aprender, se puede conseguir que no quede excluída la singularidad psicológica de ningún escolar, aun cuando se le ignore.*

Nadie negará que saber Psicología es importante en la práctica pedagógica, pero por el solo hecho de saber Psicología no se es pedagogo ni siquiera psicólogo. Claro que todos ganan como pedagogos profundizando en la psicología del niño, del adolescente, del adulto.

Esto que se gana es *algo de la Psicología* y no cabe alegar como si fuera *toda la Psicología* ni la condición de las condiciones para cualquier mejoramiento de la enseñanza. *Lo que más cuenta aquí es la relación del niño y del maestro como totalidad.*

Se ve nuevamente que la doble función del *maestro-profesor,* la de la enseñanza integral y la de la enseñanza vocacional según sus propias preferencias, vale a decir, según sus propios intereses psicológicos, es la más adecuada para la cultura integral y para el desarrollo de la personalidad del niño en la dirección de los valores.

Sean cuales sean los planes y doctrinas pedagógicas, en definitiva la *función docente consiste en enseñar a pensar bien, a observar bien, a sentir bien, a expresarse bien y a obrar bien...* Ministerio dificilísimo para cuyo cumplimiento no es suficiente, aunque sea lo primero y lo último, pen-

sar bien, observar bien, sentir bien, expresarse bien y obrar bien, pues además hay que *pensar "con" los alumnos, observar "con" los alumnos, experimentar "con" los alumnos, sentir "con" los alumnos...* Todas esas virtudes rara vez existen en una sola persona y su presencia en la escuela es muchísimo más posible si se organiza la enseñanza primaria a favor de los dos ciclos, el del libreactivismo y el de la actividad dirigida, y de la doble función del *maestro-profesor* de cultura integral y de profundización vocacional, *de suerte que todo el personal docente de cada escuela estaría siempre en relación espiritual con todos los alumnos y así se intensificaría la enseñanza integral por la vocacional y la vocacional por la enseñanza integral.*

El que no tenga en la cabeza mucho más que el poquito de conocimientos que trasiega a la clase, carecerá del contagio con el cual un cerebro iluminado por conceptos superiores hace *hormiguer* las ideas en los cerebros jóvenes. Es extraordinario el valor educativo de lo que está en tensión en el espíritu de quien enseña! Sin un poco de la brasa del que vive lo que enseña con algún enamoramiento, suele presentársele al niño todo lo que se le enseña como un ejercicio de penitencia, como una carga estúpida impuesta por los hombres...

Lo que no se sabe con cierta encarnadura, no puede enseñarse bien: todo conocimiento que no se haya vivido de algún modo, aun cuando más no sea en la emoción de comprobar, es un conocimiento sin vigor que no sirve para orientar a nadie en nada. Y conservará plasticidad y frescura para enseñar quien conserve plasticidad y frescura para aprender. La enseñanza es un proceso vivo incompatible con la inmovilidad del que se planta, sea más acá o más allá, eso no importa.

¿Dónde y cómo los maestros viven una ciencia que a su vez ha de ser *ciencia vivida* en el niño? ¿Se preparará para la "escuela activa" leyendo Pedagogía? Los maestros más inteligentes, los que no tienen vergüenza de aprender con los niños en todas las oportunidades, los que comprenden bien que ignorar no es un pecado o que, como expresa Murri, "l'ignoranza è un peccato piú lieve della credulitá", no

se atreverían, si no fuera por la exigencia de cumplir un programa de cualquier manera, a enseñar como verdadero lo que ellos no conocen sino bajo la autoridad del libro o del profesor.

Confiesa el gran entomólogo Fabre que obligado por el "microbio de la pobreza" a enseñar algunas materias antes de estar posesionado de su espíritu y métodos, explicaba a los alumnos lo que él aún no conocía bien y luego preguntaba con autoridad de profesor: ¿entendieron?... Todos los alumnos respondían "sí"... "Y yo, nos cuenta Fabre con encantadora sinceridad, todavía no lo había comprendido". El maestro forzado a enseñarlo todo sin profundizar nada, muchísimas veces vivirá el estado mental que declara haber sufrido Fabre. En la misma enseñanza elemental, para no enseñar errores, es indispensable cierta profundización y la flexible actitud de ánimo que tiende a crear o a desarrollar las maneras de aprender, de modo que haya lealtad con los alumnos y no perdiendo sino ganando prestigio, se aprenda lo que no se sabe y se enseñe así mucho más que simples nociones o ejercicios de tomarlas y repetirlas... La ocultación de la ignorancia en maestros y alumnos es una posición falsa de graves consecuencias intelectuales y morales. Para el pedagogo de vocación, estar en el error es un estado doliente que hay que curar con la suavidad de quien cura una herida, y enseñar el error, el mundo al revés.

IV

Con el lema *observación y experiencia* y teniendo como centro la personalidad del niño, el movimiento pedagógico reclama del maestro una cultura científica no verbalista, sino *vivida,* sin la cual fracasará toda reforma de fondo en la enseñanza. "Revolución dictada por la Ciencia", dice Ferrière en el elogio de tres forjadores de la "nueva educación": Hermann Lietz, Giuseppe Lombardo-Radice y Frantisek Bakule. Y con Stanley Hall afirma que no se puede ser psicólogo ni pedagogo sin ser biólogo. Que se comparta o no esta exaltación —y no la compartirá, naturalmente, quien no sea

biólogo— hay que reconocer su justo alcance, que es vasto. Por más vueltas que se le dé, la psicología del niño que estudiamos sólo se nos revela como una psicología objetiva. ¿Y es fácil, acaso, la determinación y la interpretación del hecho o más bien, del proceso psicológico? "Tout le monde croit être apte a interroger la nature par l' expérimentation: C' est là le plus souvent une grave erreur" (1).

Si hay pocos hombres que piensan, hay menos que observen. Es la observación una aptitud que a duras penas se ejercita. Y lo primero, para ser un buen maestro, es ser un buen observador. Parecerá una paradoja, pero al maestro más que enseñarle a enseñar hay que enseñarle a aprender: el niño será entonces quien le sugerirá la verdadera pedagogía en relación con su personalidad... Los recursos del maestro —maneras de aprender, medios e inventiva— entrarán en el mundo del alumno como mundo propio.

Se insiste, como si fuera un axioma pedagógico, que quien más sabe no es quien mejor enseña. Pero seguramente que no es el saber mucho lo que estorba el enseñar bien. No olvidemos el espíritu que pone el que sabe aun en las cosas más simples que enseña y que sólo quien sabe mucho puede enseñar con facilidad cosas difíciles, sin deformarlas.

La preparación general del maestro es insuficiente para orientar al niño en la observación de la Naturaleza, en la experimentación, en las maneras superiores de aprender. Caso concreto: sea Zoología y Botánica. Se dictan tres veces por semana; cada lección dura cuarenta y cinco minutos. El año de estudio, término medio, es de ocho meses. Ahora bien, multipliquemos el tiempo de duración por el número de lecciones y obtendremos: 45 (minutos de una clase) x 3 (veces de lecciones por semana) x 4x8 (semanas del año escolar) = 4.320 minutos = 72 hroras. Es decir que la *edad científica* del maestro equivale, a lo sumo, en Zoología y Botánica, a la que tendría viviendo en un laboratorio nueve días de ocho horas. Agreguemos lo que estudia en su casa. Salvo en

(1) C. Bernard, Leçons sur la physiologie et la pathologie du sistème nerveux, tomo I, pág. 6-7.

muy estudiosos, no es mucho lo que se agrega. Y así en las otras ciencias. Con estas grandes lagunas en los conocimientos científicos, donde se ahogarán los propios ideales pedagógicos ¿cómo conseguir una reforma seria de la enseñanza? Lo primero, para tender al máximo de ciencia vivida en el niño, es la cultura como experiencia del maestro. Notemos que la escuela, en tanto no haga vivir, en lo posible, lo que pretende enseñar, cuando no perturba el natural desenvolvimiento, no deja casi rastro. Desde este punto de vista, el hombre que no ha continuado ilustrándose en su edad post-escolar es un niño que olvidó lo que sabía cuando más lo necesitaba. Y de lo educativo mismo ¿qué es lo que queda si se enseñaron nociones más que maneras de aprender?...

El maestro tiene que vivir las Ciencias en su espíritu y métodos para una reforma real de la escuela. Eso no es todo, bien lo sabemos y hemos hablado ya y volvemos hablar más detenidamente del extraordinario valor educativo del Arte. Nuestro convencimiento es absoluto en esto: *sin las Ciencias no hay reforma de fondo posible, como no la hay sin las Artes.* Necesario es que se viva como alumno el verdadero espíritu y los verdaderos métodos de las Ciencias para luego vivirlos como maestro. De esta y otras cuestiones nos ocupamos en el ensayo sobre la formación del *maestro-profesor*. Como solución inmediata y de tránsito propondríamos ahora que el maestro, terminada su carrera, viviese un año íntegro, o dos, de cinco horas diarias por lo menos, en laboratorios y observatorios, donde manejando técnicas y aparatos *aprendiera a aprender*, que es la manera más eficaz de aprender a enseñar. Nos apresuramos a advertir que según la organización que hemos propuesto al Consejo de Enseñanza P. y Normal, por indicación del Dr. Eduardo Acevedo, no se trata de llevar a la escuela el régimen universitario, que sería de consecuencias funestas, ni tampoco de implantar el plan Dalton, de Miss Parkhurst, que tiene sus bondades y sus defectos evidentes. La doble función del maestro-profesor es de muchísimo más alcance y es otra cosa.

Por coordinaciones biocéntricas, aparte otras coordinaciones, se puede contar con el interés psicológico del niño para el cumplimiento de muchísimos aspectos de la educación. — Le interesa los seres vivos. — La vida concreta hay que estudiarla ya en la escuela, no sólo observando, sino también y sobre todo experimentando. — Los experimentos serán primero sin riesgo, luego con riesgo del objeto de experimentación y más tarde no exentos de cierto riesgo del mismo experimentador. La responsabilidad y la prudencia suben así de punto, a la par que se agudiza más la observación y el entendimiento. — Se estudiará, entonces, la vida de uno u otro ser en función del agua, de substancias solubles en el agua, del aire, del calor, de la luz, etc.

La experimentación iría de lo exterior a lo interior, de lo que se maneja fuera del ser vivo (medio ambiente, substancias biogenéticas, carencias de vitaminas...) a la directa intervención. — Conocer verdaderamente es conocer por las causas. — Lo enseñaba Aristóteles. — Y Virgilio canta: **Felix qui potuit verum conoscere causas...** Sin la experimentación, hay mucho engaño de conocimiento por las causas.

Con **sentido moral estrábico** se ha reaccionado contra toda experimentación recaída en animales. — El escándalo es más fuerte que la razón, pero momentáneamente. — Analicemos para el predominio de ésta sobre aquél.

*

* *

Un fuerte primitivismo pre-ético, primitivo y primordial, superable pero no extinguible, prevalece en la conducta de los seres dotados de conciencia o que reaccionan como si la tuvieran. Se podría expresar en términos hedonistas negativos: rehuir el dolor.

En la concisa lengua de la cual hemos heredado lo más importante de nuestro idioma, si no su concisión, Linneo caracteriza los tres reinos así: "Mineralia sunt; vegetalia sunt et crescunt; animalia sunt, crescunt et sentiunt"... Es este **sentiunt** el que, por encima de todo, impone profundo

respeto a las distintas formas de vida. Pero el **sunt** y **crescunt** de unas especies suele cumplirse a expensas del **sentiunt** de otras especies. Y lo que está en la naturaleza de las cosas no se borra con **zoolatrías**... — Si pudiéramos hacer del lobo un hermano —y ¡cuán pronto hacemos de un hermano un lobo!— podríamos, quizás, hacer del hombre un San Francisco de Asís...

Parecería que moviera a los experimentadores un impulso puramente intelectual, y a los anti-viviseccionistas, un impulso puramente moral. Los últimos se creen poseídos de una sensibilidad que desconocen en los primeros; éstos, por su parte, les niegan entendimiento: "gente de fe, sin duda, pero también, a mi juicio, de muy cortos alcances"... Del glorioso descubridor de la anafilaxia son las citadas palabras. Compare cada uno las mentalidades, buscando por sí mismo los ejemplos. Nosotros nos limitaremos a decir que con ese solo descubrimiento, Richet hizo más en bien de la Humanidad que todos los anti-viviseccionistas juntos...

No comprendemos, salvo una aberración moral, que se idolatre a los animales y se pierda el sentido del hombre. Sospechosa es su defensa con injurias a los investigadores más eminentes. Esta es la regla. "Me han escrito —declara el autor de **Mémoire d'un physiologiste**— centenares de cartas plagadas de groseras invectivas". Y a continuación nos cuenta la siguiente anécdota: "Cierto día recibí la visita de una joven dama, animada de las más generosas intenciones, que me suplicó renunciara a las prácticas viviseccionistas.

—"Perdón, señora —le dije— ¿ignoráis que durante la Guerra Mundial hubo diez millones entre heridos y mutilados?

—"Lo sé, —contestó— y lo deploro.

—"¿Ignoráis que existen en el Mundo doscientas a trescientas sociedades pacifistas que se esfuerzan por evitar la guerra?

"Me confesó francamente que lo ignoraba. De manera que aquella dama se preocupaba de la suerte de algunas ranas, sapos, conejos, cobayas y perros que sacrificamos para evitar millones de dolores humanos y en cambio, le tenía indiferente la locura de la guerra".

¡Qué sorpresa encontrarse con quienes clamen por el respeto a la vida y sus sentimientos se exalten para los animales y se apaguen para los hombres!... Es la historia de un sentido moral estrábico, como la del niño abandonado y el faldero mimado. Y en lo de acometer contra los laboratorios con preferencia a los frigoríficos, acaso haya una oscura adversión a la inteligencia.

Desde la superstición (recuérdense los animales sagrados), hasta las más horrendas crueldades del hombre, muchos seres comparten con él sus desviaciones morales (evoquemos los relatos de Herodoto, de Plutarco, de Columela... así como un ensayo histórico sobre los animales en la guerra, de Von Planitz). Pero la mayor traición es cebarlos para matarlos. Nuestra industria y nuestra gula prevalece sobre nuestra piedad. Fácil es doctrinariamente proclamar el vegetarianismo... Aparte otros problemas ¿qué sería, hoy por hoy, de la economía de países ganaderos como el nuestro? No nos entretengamos en esto. Concretémonos a un animal cualquiera, sea el perro, y preguntémonos ¿qué le debe el hombre? Sin el aporte de la Ciencia, poco realmente digno de mencionarse, a pesar de su vieja servidumbre, que le ha dado un no se qué de semi-humano. Algo entiende a su dueño y en algo es su imagen, especialmente ética. Un poco convertido, un poco pervertido (¿y mejorado?), le acompaña en la caza, **juego de la muerte**, y es adiestrado para la guerra, que no es lucha por la vida, sino absoluta pérdida del sentido de la vida. Su fidelidad no hace distingos entre el bien y el mal. Buen auxiliar de Policía, incluso puede aprender a pilotear un aeroplano, se da en él la desconfianza de que todo desconocido es un malhechor, como juzgan los hombres en la oscuridad. Nos lo dice Zaratustra: "Y cuando de noche están acostados y oyen los pasos de un hombre antes que el Sol haya salido, se preguntan: ¿Adónde irá ese ladrón?".

Para el progreso humano, los perros de Pawlow significan más que todo lo que el hombre obtiene con el destino extra-científico de todos los animales juntos... ¡No contemos ahora la liberación de trabajos embrutecedores, que ventajosamente resuelve la técnica bien dirigida. Y si Bernard

Shaw no pudo contenerse y dejó caer la levadura de su humorismo en la obra del gran fisiólogo ruso, otro literato, compatriota suyo, Wells, replicó al célebre dramaturgo con acre, pintoresca y bien merecida censura.

De la pregunta ¿para qué el hombre esclaviza y domestica animales? saldremos menos airosos que de esta otra ¿para qué los convierte en objeto de experiencia? En el último caso, nunca cede la primacía del espíritu. Galvani condenó a la rana a ser el Job de los laboratorios de Fisiología y en carta a Bassano Carminati, confiesa su impulso fáustico puro: "non avendo io certamente altro scopo nelle mie ricerche, che la pura e semplice verità". ¡Y cuánto avanzó el hombre en vista de sí mismo, con el descubrimiento de la electricidad animal, merced a las **herejías** de Galvani y a sus controversias con Volta! Nadie piensa en raíces tan humildes y tan hundidas en el tiempo, cuando goza de los bienes de la Ciencia. ¿Qué serían del electrodiagnóstico médico y de ciertos aspectos electrotécnicos sin los **heréticos** entretenimientos de Galvani y sin los ensayos de Volta, que de aquéllos derivaron?...

Claudio Bernard hace notar que las experiencias sobre los músculos y nervios de la rana han sido el punto de partida de nuestros principales conocimientos fisiológicos. Y tras una larga réplica a los anti - viviseccionistas, concluye que basta oponerle a su pseudo - humanitarismo, una sola razón: "la verdadera, la única razón que debemos dar es que las vivisecciones hacen progresar la Ciencia". Pero para que los sabios no existan nada más que para los sabios, para que lo que hay de encarnable de sus descubrimientos encarne en todos los hombres, la Ciencia pasa de la investigación a la enseñanza, en cuyo tránsito debe perderse lo menos posible la verdad de los sabios: lo que no lleva al convencimiento, enmudece en la conducta.

Fuera de exóticas actitudes semi - religiosas y semi - filosóficas, no cabe aludir a los libros sagrados para la condenación de las experiencias recaídas sobre animales. Jehová dijo a Noé: "Todo lo que se mueve y vive, os será para mantenimiento". Y en las **Leyes de Manú** está escrito: "No es una falta comer carne, beber licores espirituosos, entre-

garse al amor en los casos en que está permitido; la inclinación de los hombres los lleva a ello; pero abstenerse es muy meritorio". (1)

Moralmente considerada, la vivisección está comprendida en un problema más vasto: la conducta del hombre frente a los animales y sus consecuencias. Por los escándalos y alarmas de los anti - viviseccionistas —que tienen a su favor la inmediata simpatía del profano— creeríase que sabios tan eminentes como Claudio Bernard, Pasteur, Ehrlich, Pawlow, Calmette, Roux, Behring, Cajal y Carrel, entre muchos otros ilustres benefactores de la Humanidad, son simples seres despreciables por sus sentimientos perversos e indignos no diremos de toda gratitud, sino ni siquiera de la menor consideración y respeto. La sensibilidad declamadora para las bestias ¿apagará la sensibilidad para los genios? Según la doctrina psico - moral de los anti - viviseccionistas, entre un experimentador viviseccionista y ellos existiría una enorme diferencia ética: los unos, a fuerza de ser crueles con perros y gatos, conejos y ratas, perderían toda sensibilidad no sólo para el dolor de los animales, sino también para la angustia humana, mientras que los otros, a consecuencia de la piadosa protección de las víctimas del laboratorio, serían más buenos con los hombres... Pero por el comportamiento cuotidiano con los semejantes ¿se sabe quién es antiviviseccionista, quién no lo es y quién ha hecho o visto hacer experimentos **in vivo**?...

Mantener la concieneia alerta para evitar sufrimientos inútiles, es muy plausible. Lo que perjudica la misma actitud noble en sus justos límites, es la **mística** de la antivivisección que lleva al ridículo... Parecería, a veces, que no hubiese ya penas que mitigar en el hombre y por lo tanto, nuestros sentimientos morales, vacíos de destino, se concretarían en la piedad para los seres infra - humanos. Horrible sería, en efecto, que existieran quienes sintiesen goce con el dolor de

---

(1) En Pitágoras se da el eco: "El uso de todos los animales como alimento es indiferente, pero es más racional abstenerse de ellos". (Escritos Pitágoricos.' — Trad. Guirao. — Biblioteca de Teosofía y Orientalismo. — Barcelona. — Pág. 105).

los animales; pero también sería horrible que por no sufrir ese dolor, no se procurara obtener medios para evitar grandes penas humanas.

Todos en un primer momento somos antiviviseccionistas. Ningún hombre normal puede sentir placer en el sufrimiento ajeno, si es que tiene conciencia de ese sufrimiento. Nada hay más respetable que el dolor y no caben dos opiniones en cuanto a que debe evitarse siempre que sea posible y siempre que un determinado dolor no sea el único camino para atenuar o suprimir un dolor mayor.

El dictamen más pronto sale de nuestros sentimientos contra la vivisección en todas sus formas, y sin embargo, su práctica se ha impuesto desde Galeno y es defendida no por espíritus mediocres y malvados, sino por espíritus superiores y de los más nobles.

¿Por qué? No será porque en otros tiempos no hayan existido antiviviseccionistas declamadores, cuyo revuelo no es garantía ni de mejores razones ni de mejores sentimientos. Es que al hombre lo que le importa en primer término es el hombre y el dilema no estriba en hacer o no vivisección: el dilema es hacer vivisección en los animales o hacerla, sin previo ensayo, en el hombre, con los riesgos mayores de dolor y muerte.

Suprimir las prácticas viviseccionistas equivaldría a suprimir las defensas que el genio del hombre ha ido inventando o descubriendo para su propia vida: tratamiento opoterápico, vacunas, sueros... ¿y qué es de la Terapéutica sin la Farmacodinamia? ¿Y cómo diagnosticar algunas enfermedades infecciosas sin las pruebas biológicas?

¿Y la Cirugía no es una vivisección?

Pero su fin es **curar**, se dirá, olvidando que las curas no son el fruto inmediato de un adivino o encantador, sino que se llega a ellas por un largo camino recorrido experimentalmente. **Y a priori** nunca se sabe que salvará y que no salvará al hombre. Miles aplicaciones surgen de descubrimientos que parecerían sin ningún sentido práctico.

Se pregunta ¿tiene el hombre **derecho** de vida y muerte sobre los animales? ¿Cabe plantearse una cuestión de derecho aquí?... Que una hiena, que un tigre, que un lobo

acometa al hombre y éste encontrará que matarlo es su **legítima defensa**... Así mismo se le presentará como **legítima defensa** extinguir ratas, destruir tenias, moscas, mosquitos..., en fin, todos esos seres infra-humanos que directa o indirectamente comprometen su vida... ¿Enseñaremos a los niños que en defensa de nuestra salud, hay que **matar** animales perjudiciales? Si extremáramos las consecuencias como en la **mística** de los anti - viviseccionistas, podríamos decir que el niño se endurecería moralmente, con el peligro de aficionarse al **sport** de matar por matar...

Durante años venimos observando, en nuestro Laboratorio y en algunas escuelas, las reacciones psico - morales de los niños frente a las experiencias recaídas sobre animales. Recordemos, primero, que el niño siente gran atracción por los seres vivos y que espontáneamente hace rudimentarias experiencias sobre ellos, como las realiza, por otra parte, sobre otros niños y aun sobre adultos... Y no aludimos aquí a los llamados "pilletes", que hacen fumar a los murciélagos y a los sapos, sino a todos los niños. Las reacciones psico - morales son muy distintas tanto por las diferencias de temperamento como por la clase de animal en que se experimenta y el tipo de experiencia que se haga y la manera de hacerla. El grito y la sangre constituyen los dos aspectos más impresionantes de una vivisección; después, los gestos reveladores del sufrimiento o que interpretamos como signos de dolor, porque todo el dolor no tiene expresión objetiva suficiente y porque existe un sufrimiento traducible a psicología humana y otro, parece, intraducible a nuestra psicología. Por eso, quizás, sentimos la angustia de un perro sobre el cual se experimenta y nos inquieta menos la de una rana y acaso nada la vivisección en un molusco o en un crustáceo...

Los niños llegan a la escuela con innumerables experiencias incorrectas. Poco o nada pueden contra ellas la palabra más elocuente y persuasiva del maestro. Este le habla de las tremendas desgracias que sobrevienen por el uso colectivo de la bombilla, por ejemplo, y entre aquéllos hay siempre quienes ven todos los días tomar mate en rueda sin que ninguno sea víctima del contagio de ninguna enfer-

medad... Para ellos, los microbios patógenos se les presentan como entidades metafísicas, de cuya acción mortífera nunca tendrán el convencimiento por pura dialéctica del adulto. No cabe duda, contra las experiencias incorrectas, que juegan con el destino del hombre, no queda más remedio que realizar experiencias correctas. Así, pues, habrá que hacer en **la escuela primaria** experimentos sobre los animales para demostrar **cuanto antes** que el contagio es una tremenda realidad y que la ignorancia de los medios profilácticos puede costarnos la vida. Pero para convencer en este sentido, no es necesario que se experimente en vista de todos los microorganismos patógenos: basta unas pocas experiencias bien hechas y seguidas en todo su proceso.

Sobre la base de una enseñanza sin demostraciones de las fragilidades y resistencias del organismo, no hay que confiar se logren cambios en las prácticas anti-higiénicas de las que son víctimas fáciles niños y hombres. A la miseria económica se agrega la miseria de la ignorancia y con esta última, de muy poco sirven los bienes materiales.

No llegaremos a sostener que el conocimiento bien adquirido baste para modificar la conducta, pero sin él son menores las posibilidades en todo sentido.

Fácil es prever la réplica de que si con experiencias recaídas sobre seres infra-humanos, se corregirán, un poco, vicios higiénicos sea al precio de miserias morales... En un momento de **inspiración**, quienes firman la nota que motiva este escrito, (1) preguntan: "¿qué pretende el maestro, desenvolver en el niño la capacidad de observación o la de matarife? ¿Pretende, acaso, hacer de cada niño un investigador de laboratorio, esterilizado por su incapacidad de respetar la vida y de responder al ajeno dolor?"... Nótese hasta dónde la **mística** de los antiviviseccionistas impide percibir bien los hechos. Un hombre de laboratorio, como el que ex-

---

(1) Lo que decimos aquí fué expuesto en un informe al Consejo de Enseñanza Primaria y Normal (1936), como réplica a los ataques que se nos hiciera por experimentar en animales y orientar la enseñanza de las Ciencias como debe ser: según el espíritu y método de las ciencias mismas.

pone ahora, estaría **esterilizado por su incapacidad de respetar la vida**... ¡Qué penetración psicológica! Dejémonos de alucinaciones y veamos qué sucede en la realidad.

El niño cuando ingresa a la escuela sabe ya que el hombre **mata** animales para alimentarse, para defenderse o para divertirse. Lo único que no sabe es que los animales también son objeto de estudio. Y cuando el maestro los estudia con ellos, como debe estudiarlos —observando y experimentando— los antiviviseccionistas **sienten** piedad por las bestias e inquietud por la educación moral del niño, de una manera tan aguda que parecería que para ellos el laboratorio no fuese otra cosa que un lugar endemoniado, donde **el matar** se convertiría en el **ideal del vivir**...

La experimentación sobre animales, hecha con previa crítica del fin que se persigue y avivando la conciencia del dolor, en vez de **bestializar** al hombre, **humaniza** a las bestias, en el sentido de que ahí nace una simpatía y un mejor comportamiento frente a los animales: se **civiliza** la natural tendencia a experimentar sobre los seres vivos, sin objeto meditado y sin medios de abolir o mitigar el dolor.

Los niños que han aprendido experimentando en animales, con técnica y crítica de la idea que les lleva a la experiencia, mejoran su conducta en el trato corriente con los mismos. En primer término, se acostumbran a pensar en problemas morales de los que ni siquiera tenían clara conciencia y así se ponen en el camino de rectificar su actitud irreflexiva en relación con los seres infra-humanos; en segundo término, ve en éstos otra cosa que algo para comer o para divertirse: un mundo inagotable de estudio, que da a los animales otra significación que la vulgar y de ahí despierta un mayor y más elevado sentimiento respecto a la vida extra-humana.

*
* *

En cientos de niños hemos observado el efecto psíco-moral de la vivisección y de su proceso durante larga práctica. Varía, era de suponer, según la especie de animales,

què se conozca o no **su historia**, que evoquen o no, como símbolos, afectos o creencias, que se sepa, sobre todo por experiencia propia, si son perjudiciales o útiles al hombre, etc., sin que se omita, naturalmente, el factor que condiciona a todos los otros: la impresionabilidad individual, el temperamento de cada uno.

He aquí las reflexiones de algunos niños que vieron hacer y que hicieron vivisección en el transcurso de experiencias, en un plan biocéntrico, de 4.a a 6.a clase inclusive. Dichas reflexiones fueron motivadas por una serie de preguntas que nosotros les formulamos:

1.° ¿Qué animales tienes en tu casa?

Solamente las golondrinas que en primavera hacen nidos en el tejado.

2.° ¿Qué haces con ellos? Todas las mañanas les tiro migas de pan que muchos recogen en el aire.

3.° ¿Te agrada a ti tener animales? Sí, puesto que las aves llenan la casa de trinos, los perros cuidan, la casa y nos divierten con sus juegos y saltan, los gatos libran la casa de ratones y así cada animal doméstico tiene su distinta utilidad, que el hombre aprovecha.

4.° ¿Qué uso hace el hombre de ellos? Esta pregunta está contestada en la 3.a.

5.° ¿Está bien que matemos animales para alimentarnos? ¿Y para nuestra defensa? La primera pregunta debe ser contestada de este modo: Sí. Pero no debe hacerse del modo que se hace, con esa gran abundancia, puesto que las verduras de las cuales al lado de la carne tan poco caso se hace, tiene todas las substancias necesarias para la vida del hombre, aunque necesita comer carne de vez en cuando, porque en la variedad de alimentos está la mejor alimentación. En cuanto a la segunda, también respondo que sí, puesto que si un animal feroz va a atacar a alguien, esa persona no va a esperar que la maten, sino que se defenderá.

6.° ¿Tú mataste alguno? ¿Cómo, cuándo y para qué? Jamás maté uno.

7.° ¿Te gusta cazar animales con trampa? No.

8.° ¿Tú les has tirado piedras o perdigones? No, puesto que lo considero un signo de barbarie, matar por matar.

9.° ¿Te parece bien que se les enjaule o encierre? En cuanto a que se enjaulen, no, puesto que según con qué fin. Si es con el objeto de tenerlos para estudio o para que se instruya la gente, como en los zoológicos, sí, pero si es por el gusto de tenerlos para oirlos cantar o de verlos si son de hermosos colores, no. La segunda pregunta la contesto del mismo modo con la variación de que si se encierran para fines útiles, como se encierra al buey para que are.

10. ¿Y que se trasladen cargas en caballos y se imponga en general un trabajo cualquiera a los animales que les damos de comer? Sí, en la medida de sus fuerzas y en los trabajos que la máquina no puede hacer.

11. ¿Admitirías o prohibirías las experiencias sobre animales? Las admitiría, puesto que son en beneficio de la ciencia y por consiguiente de la Humanidad.

12. Si las admitieras ¿en qué condiciones y para qué? Las admitiría con la condición de que no sufriesen y en provecho de la Ciencia.

13. Si hubiera que elegir para experimentar entre gatos o perros ¿qué elegirías tú? Elegiría el gato porque lo considero una fiera achicada, cobarde ante el hombre y valiente ante el ratón.

14. ¿Y entre gorriones y palomas, o entre gorriones y cardenales? Estos tres animales me son igualmente simpáticos, pero el gorrión destroza los sembrados, por lo cual lo elegiría.

15. ¿Darías tu perro, tu gato o el pájaro que tengas para hacer una vivisección? No, puesto que por más que quiera a la ciencia no es nada mía y más quiero a un animal. Contestaría que sí a esta pregunta si supiera que no hay más perro en el mundo que el mío o que éste serviría para hacer un descubrimiento que salvase al mundo, pero como no es el único y sería rarísimo que solamente el mío salvara al mundo y no otro, el darlo por el simple gusto de darlo sin que sirviera de otra cosa que saber que ha muerto, nunca, porque hay otros perros que servirían para lo mismo que él.

16. ¿Qué animales cuando sufren te producen más pena? Ninguno en particular, porque el dolor de todos es igual o al menos nosotros no notamos diferencia.

17. ¿Qué animales crees que sufren más? Los más inteligentes y los que tienen el sistema nervioso más desarrollado.

18. ¿Les tienes fastidio a algunos animales? No.

19. ¿Por cuáles sientes más simpatía o cuáles prefieres? Siento más simpatía y prefiero a los más útiles y que hacen más cómoda la vida del hombre. Escuela de 2.° grado N.° 12. 6.° año B. N. Castiglioni (11 años).

J. F. (13 años) 6.° año B. Contesta de la siguiente manera:

—En casa tengo un canario, y un perrito.

—Los animales que tengo en casa los observo; cómo duerme mi pajarito, si con un leve ruido se despierta, qué alimento les gusta más y además paso las horas más alegres con ellos.

—Me agrada mucho tener animales y sobre todo conejos pero no para divertirme haciéndolos sufrir sino para tratarlos siempre con cariño, y cuidar su alimentación e higiene y hasta para observar el instinto de los animales. Yo observé que si intentan hacerme daño mi perro se enoja y hasta llega a morder.

—El hombre utiliza algunos animales para alimentarse, otros, los más fuertes, para carga, otros como las ranas, las cigüeñas, etc., para que se alimenten de los animales dañinos y otros para adorno y pasarse alegres horas con su canto o su color.

—Está bien que el hombre mate animales para alimentarse porque su carne constituye uno de los más ricos y sanos alimentos que en iguales proporciones no los puede reemplazar por ningún otro.

—Es una necesidad igual que el hombre mate un animal para defenderse como para alimentarse; pues con los dos salva su vida.

—Yo maté unos cuantos animales, pero primero anestesiados, siempre tratando de no hacerlos sufrir y todos para estudiar.

—Sí, me gusta cazar con trampa.

—Nunca he tirado una piedra a los animales ni aún siendo dañinos.

—Sí, me parece bien siempre que sea para cosas útiles como observaciones y descubrimientos que no se pueden realizar sino separándolos, es decir enjaulándolos.

—Está bien que el buey fertilice la tierra porque con su gran fuerza no sería mucho el trabajo; pero no admito que habiendo tanto adelanto en las Ciencias Mecánicas se le haga cargar tanto a los caballos, y hasta se torturan, cosa que fácilmente se trasladaría con un camión.

—Yo admito que se realicen experiencias sobre animales porque por medio de ellos se ha salvado multitud de seres humanos. Los grandes descubrimientos como los de Pasteur y otros grandes hombres fueron realizados, primero en los animales; pero no admitiría que se dejara morir a media humanidad por no experimentar sobre animales.

—Entre gorriones y palomas elegiría las palomas y entre cardenales y gorriones a los gorriones.

—A pesar del cariño que a mis animalitos les tengo los daría siempre que fuera para una buena obra.

—Los animales que me producen más pena son los conejos.

—Me parece que el animal que más sufre es el pajarito.

—Le tengo fastidio solamente a la langosta porque causa grandes perjuicios a los plantíos.

—Yo le tengo mucha simpatía a las aves y mamíferos, pero si me encontrara frente a un cuadro como el año pasado que al salir de la Escuela observamos que niños mataban por divertirse a los sapos les defendería igual que a cualquier animal".

Podríamos referir otros episodios como el de los sapos, al que se alude en la anterior respuesta y en el cual, **niños que habían hecho vivisección** sobre ellos, los defienden contra niños que no habían hecho vivisección y que encontraban divertido ponerlos en los rieles para ver como "reventaban" bajo las ruedas del trenvía...

Ninguna actitud científica sustituyó, en los últimos, la primitiva tendencia a **experimentar** en animales; para los niños que experimentan sobre los seres vivos, previa discusión de fines y medios y del relativo mal que puede presuponer la conquista de un bien, los animales tienen

otro sentido que para los niños que reaccionan frente a ellos irreflexivamente, como actores sin una idea orientadora.

Como en la escuela el niño aprende en qué condiciones se opera sobre los animales, y como estas condiciones no las halla en la calle, ni en el campo, ni en la casa, se le prepara así para que reprima la provocación y el sufrimiento de animales sin ningún objeto que lo justifique moralmente.

Traer a colación la crueldad con que el hombre hace víctima a los animales e identificar este ejemplo con experiencias científicamente dirigidas, para luego deducir que ambas maneras endurecen la persona moral del niño, es no haber comprendido el problema y pretender resolverlo sin inteligencia de sus términos exactos. El endurecimiento que se nota en niños del campo, débese a muchísimos factores. Entre los más importantes se encuentran el duro trato del adulto para con ellos y para consigo mismo y el abandono en que se les deja en medio del peligro. No insistiremos, pues, en confusiones tan groseras ni en tan equivocadas interpretaciones de hechos vistos en escorzo.

*
* *

No fundamos nuestro juicio —se comprende— en los simples datos de las encuestas, sino también y sobre todo en una directa observación de la conducta del niño en relación con los animales, antes y después de haberlos estudiado experimentalmente.

Una experiencia cuyos resultados se esperan, crea un interés grande por el animal operado —(hacer vivisección no es, en innumerables casos, concluir con la vida de un ser)— y entonces, el niño convive con él como un enfermero que se preocupa de su destino. ¿Se estimularán así sentimientos salvajes, o un más íntimo cariño para los seres que dependen de nosotros?...

Con frecuencia, en medio de una demostración cuyos resultados ya se prevén, los niños discuten, planteándose el problema de suspenderla, porque el sacrificio que en este

caso se impondría agregaría muy poco a nuestras convicciones precipitadas antes de terminarse el proceso

Una paloma sometida a un régimen de avitaminosis, no se deja morir, sino que por dictamen de los mismos escolares, se la vuelve a su régimen normal, y se realiza de este modo, libre de toda pena de muerte, prueba y contraprueba. Un pájaro que vive cautivo del hombre, para el comercio, se adquiere y después de una experiencia sobre respiración, en gratitud de lo que en él se aprendió, se le hecha a volar, con clamorosos aplausos de los pequeños experimentadores...

La Escuela que enseña los **¿para qué sirve?**, cuando trata de los animales, dice que por su carne, sirven para comer; por su piel, para vestir, etc. Y se le escapa generalmente el **para qué sirve** más importante: el hombre debe a los animales muchísimo de lo que conoce de la vida, aun de su propia vida, y gracias a ellos, cuenta con notables recursos para conservar o restaurar su salud.

En el trato de los animales —como en el del hombre— hay que hacer distinciones. Y el niño las hace. A la pregunta ¿está bien que maten animales?, un escolar de 5.° año, responde: "Matar también algunos como ser la víbora que para lo que sirve es para picarnos y para hacernos mal y la langosta que a los que tienen quintas cuando viene se come todo lo que ellos han sembrado para ganarse la vida y ese año que está la langosta la fruta está enfermiza y los huevos no se pueden comer"...

Otro niño, también de 5.° año, al preguntársele si hubiera que elegir, para una vivisección, entre el perro y el gato, contesta: "Yo elegiría a un gato por considerarlo menos fiel al hombre, más huraño y traicionero". Y otro niño, al singularizarse con su gato, dice: "No daría mi gato para hacer una vivisección, pues me daría pena"...

Sabiendo hacer las experiencias y discurriendo en cada caso sobre la finalidad que se persigue y el sacrificio que se impone y aun dejando que los mismos niños decidan después de una discusión si se debe o no realizar tal o cual experimento en uno u otro ser vivo, la escuela tendrá en ello motivos constantes para una elevación de la conducta

en vista de los animales y no ha de temerse que las prácticas de que venimos hablando conduzcan a una desviación moral.

¿Nos opondremos a la vivisección por estética? Se ha presentado el argumento de que es un feo espectáculo, que no conviene a la sensibilidad del niño. Pero debemos pensar, 1.° en que casi siempre el aspecto desagradable se limite a ciertas experiencias y no a todas; 2.°, que existe una compensación, aun estética, cuando se va más allá de las impresiones superficiales, pues penetrando en la admirable arquitectura de los seres, lo que exteriormente era repugnante, se vuelve atractivo, y muchos animales cuya presencia no resiste nuestro impresionismo, se vindican a la simpatía de la vida mediante el conocimiento de sus complejidades interiores; 3.° que en lo que no es bello, hay que distinguir lo que tiene y lo que no tiene consecuencias en el desarrollo de la sensibilidad estética; 4.° que no sólo debemos enseñar lo bello, sino también lo verdadero y lo útil, máxime cuando ni lo verdadero ni lo útil empañen el sentimiento de la belleza.

Citaré uno de los ejemplos compensadores de emoción estética. Una niña de 6 años de edad, de la Escuela N.° 70, de 2.° grado, al ver que su maestra tomaba un sapo, dijo a sus compañeras, manifestando su repugnancia, "¡qué chancha!"... La señorita Directora le mostró, entonces, la circulación de la sangre al microscopio, en el mesenterio, y terminada la demostración, se trataba de llevar el sapo a otra clase. Pues bien, la pequeña que viéndolo exteriormente tanto asco sintió por él, pidió ser ella quien lo llevara y exclamó, al entregarlo a la nueva clase: "¡se ve más lindo!"...

¿Y el imprevisto de una vocación que se revela o una prevista acentuación de la misma ya revelada en algunos de sus elementos?

El **sarampión literario,** que es como Cajal llama a su romanticismo adolescente, o **enfermedad de crecimiento** (y sufren de esta enfermedad todos los individuos y también las naciones jóvenes), fué cediendo a preocupaciones científicas, después de dos sucesos: 1.°, las lecciones de Osteología que en un granero le diera su padre con esqueletos exhu-

mados en asaltos nocturnos; y 2.°, la observación, al microscopio, del torrente circulatorio, hecho éste que lo juzga como uno de los decisivos estímulos de su afición a los estudios biológicos. Cursaba tercer año de Medicina —¿y por qué no han de tener esta oportunidad de auto-revelación todos, y por tanto, mucho antes, en la escuela?— y "había en diversos libros aprendido los pormenores del fenómeno mencionado, pero sin que estas lecturas encadenaran mi atención ni produjeran corrientes intensas de pensamiento. Mas cuando uno de mis amigos, el doctor Borao, ayudante de Fisiología, tuvo la gentileza de mostrarme la circulación en el mesenterio de la rana, en presencia del sublime espectáculo, sentí como una revelación. Entusiasmado y convencido al ver girar los glóbulos rojos y blancos como los cantos rodados al ímpetu del torrente; al notar cómo por virtud de su elasticidad, los hematíes se estiraban y pasaban trabajosamente por los más finos capilares, recobrando, salvado el obstáculo, súbitamente su forma a la manera de un resorte; al advèrtir que, al menor impedimento en la corriente, se entreabrían las junturas del endotelio y sobrevenía la hemorragia y el edema; al reparar, en fin, cómo el latido cardíaco, atenuado por la excesiva acción del curare, sacudía flojamente los hematíes atascados... parecióme como que se descorría un velo en mi espíritu, y se alejaban y perdían las creencias en no sé qué misteriosas fuerzas a que por entonces se atribuían los fenómenos de la vida.

En mi entusiasmo prorrumpí en las siguientes frases, ignorando que muchos, singularmente Descartes, las habían expresado siglos antes: La vida semeja puro mecanismo. Los cuerpos vivos son máquinas hidráulicas tan perfectas, que son capaces de reparar los desarreglos causados por el ímpetu del torrente que los mueve y de producir, en virtud de la generación, otras máquinas hidráulicas semejantes". "Tengo por seguro, nos afirma a la manera de comentario de su recuerdo, que esta viva impresión causada por la contemplación directa del mecanismo íntimo de la vida, fué uno de los decisivos estímulos de mi afición a los estudios biológicos".

Las relaciones entre el hombre y los animales son de

armonía y conflictos, y no hay que **engañar** a los niños enseñándoles lo contrario. Quienes permanezcan en el impresionismo inmediato, nunca comprenderán a quienes lo **rebasan.** Por eso que Claudio Bernard considera absurdas las discusiones sobre vivisección entre extraños a la investigación e investigadores: "Es imposible que hombres que juzgan los hechos con ideas tan diferentes puedan entenderse jamás".

Si no hubiera luchas implacables entre los seres humanos e infra - humanos, las propagandas de los antiviviseccionistas merecerían, cuando son sinceras, una incondicional aprobación. No hacer sufrir y defender al vencido por menos fuerte o por menos artero, es nobilísima regla de conducta. Pero no debemos olvidar lo que hay en ella de utópico. Y ya que por desgracia no podemos movernos en los dominios de una moral absoluta, hay que distinguir bien —respecto a las experiencias que se realizan sobre animales— qué sufrimientos se suprimen o atenúan con otros sufrimientos, qué es evitable, qué es necesario y qué es superfluo para que los adelantos de la Ciencia encarnen, por una enseñanza experimental, en la vida de todos.

En fin, que en el niño se haga conciencia de que debe usar críticamente de sus poderes sobre los animales como sobre todos los seres menos fuertes que él, **civilizando** la escuela su espontánea inclinación a provocar reacciones en los seres vivos.

Que nuestros actos nunca ocasionen dolor a nadie. He ahí una norma a la que siempre debemos tender, tanto en las relaciones inter - humanas como infra - humanas. Pero en los conflictos, es una aberración pretender que el hombre se incline por el animal y no por el hombre.

*
* *

Enseñar a observar, enseñar a experimentar, enseñar a pensar y crear la pasión por la lectura es la forma más general de enseñar a aprender, forma general que no se alcanza con generalidades ni con sólo indicaciones teóricas... Concretamente, en la labor de todos los días, hay que hacer

conciencia de los problemas, enseñar a plantearlos de modo preciso, observar, meditar y experimentar en procura de solución a favor de la propia inventiva y de las invenciones de los más venturosos investigadores. Los problemas que no son ficticios suscitan interés por todo lo que con ellos se relaciona y **el estudio por problemas es la forma más natural de la organización del saber en sí y del saber dirigido a la acción que supera al conocimiento vulgar, en el que la apariencia y la esencia tienen el mismo prestigio.** Es así que estudian los investigadores. Y muchísimo se hará por el desarrollo de la mente del niño si en la escuela se sigue, en lo posible, ese superior ejemplo antes que el de una enseñanza inspirada en las maneras de aprender de anormales y sub-normales. El **estudio por problemas** puede estar circunscripto a una asignatura, pero su espíritu y estilo no son conforme a límites de asignaturas. Movido por sus problemas, Pasteur va de los cristales a los enfermos, de la Química púra a la Medicina y la revoluciona... ¿Que del genio no deriva ninguna Pedagogía? No discutiremos eso ahora. Nos basta aquí poner en bastardilla que **el estudio por problemas es lo que ocurre constantemente en cuanto se procura ascender sobre el conocimiento vulgar con algún esfuerzo propio y es una forma de convergencia de las materias sin artificio, que comprende todos los planos mentales.**

A propósito de la lectura de una obra científica, se notará:

a) indiferencia o pasiva aceptación;
b) interés por lo puramente teórico y teórica discusión de los problemas;
c) exigencia de una directa percepción de la realidad, cuya presencia se siente necesaria sea en sí misma, sea porque se duda y se reclaman pruebas;
e) interés de experimentar por experimentar, sin ningún objetivo preciso;
f) reacciones creadoras, ocurrencias originales e inclinación a experimentar con el afán de decidir la

verdad y el error de lo que se lee y de lo que sugiere la lectura... En los niños que no se conforman con los libros, apasionándose por ellos, apunta bien el espíritu científico (o el filosófico) **y no es** pseudo-optimismo pensar que hay en ellos la promesa de un investigador cuyo futuro acaso sea venturoso. El maestro debe atender celosamente esas actitudes superiores y por ahí seguir la inspiración de los escolares, estimulando en todos igual pasión por los libros para la más directa aprehensión de la realidad, progresiva comunión de los espíritus en el mundo de los valores y mejor realización de sí mismo... **No se enseñó del todo a leer si no se creó la pasión por la lectura, con reacciones críticas y originales.**

El niño se siente muchísimo más inclinado a la experimentación que a la observación y reflexión, no obstante requerirse en aquélla tanta observación como reflexión. Entre otras razones, porque en la experimentación observa y piensa como observa y piensa en sus juegos, a los que sobreviniera un progresivo afinamiento de la acción, la intuición y el juicio. **La experimentación tiene mucho de dramático y entregado a ella, el niño vive como autor y actor en la unidad de sentir, pensar y obrar.**

Goza experimentando como goza jugando. El experimento le interesa en sí y su contenido puede variar al infinito. En la experimentación se evidencia que, en general, **para el niño es más intenso y duradero el interés por las maneras de aprender que por las nociones.**

Es la experimentación científica un ejercicio total del espíritu y gran **correctora del verbalismo.** En ella constantemente hay que estar distinguiendo, luego de una visión de todas las posibilidades, lo que es de lo que parece, lo que tiene de lo que no tiene sentido, lo que vale de lo que no vale, y dentro de lo que vale, qué es lo que más vale, qué es lo que menos vale y grados entre el más y el menos...

Con la experimentación científica se aprende también

que todo no es ni puede ser objeto de experimentación... Es falso el temor de que conduzca al materialismo y de que quiebre las alas a la imaginación: no sólo respeta, sino estimula su vuelo, salvando las precipitaciones mortales por donde no hay atmósfera propicia a su naturaleza.

El interés psicológico del niño normal, tal como puede manifestarse en la escuela, sean cuales sean los planos pedagógicos, generalmente señala **una dirección** de su activismo cuya concreción puede irse dando en los más diversos objetivos. Dicha plasticidad permite los más variados equivalentes pedagógicos. No es un imperativo, pues, del interés psicológico del niño centralizar la enseñanza en torno de las cuatro necesidades del plan decrolyano. Más todavía, la precedente centralización por sí no asegura al maestro el interés psicológico del niño en la tarea cotidiana de la escuela. Como en otros planes, hay que hacer atractiva la enseñanza con recursos más o menos extraños a los centros de interés. Asunto distinto es que las cuatro necesidades del plan de Decroly constituyan **centros de utilidad** para la vida del niño y del hombre.

En la educación de niños anormales, lo hemos expresado en otro estudio, acertado estuvo Decroly al desarrollar la enseñanza en torno de **centros** que sería más exacto llamar de **necesidades biológicas** que de interés psicológico, porque si bien éste puede ser la consecuencia de aquellas necesidades, y en los retrasados mentales, el más poderoso incitante psíquico en el momento en que se traducen subjetivamente en deseo— existe un vasto dominio en el cual el interés psicológico es autónomo en cuanto no depende de necesidades orgánicas. Pero en el niño normal, el camino más corto y seguro para despertar y mantener el interés psicológico en el mundo de los valores, está muy lejos de ser siempre el de las necesidades que sirven de base al plan decrolyano, **necesidades que en la escuela muy poco se viven en forma favorable a derivaciones pedagógicas y que son insuficientes para ordenar en proceso activo todo el saber y toda la experiencia que debe promoverse en la relación del maestro y del niño en planos superiores al del saber y la experiencia vulgares.**

Lo que se presentaba como interés, hay que hacerlo interesante, y lo que se presentaba como natural, hay que sostenerlo con innumerables artificios... La **enseñanza por centros** es una innovación fecunda que pierde consistencia si se fuerza para que sea toda la enseñanza; y los centros decrolyanos de interés **no son los únicos ni los mejores centros de interés de la enseñanza por centros**...

La labor docente tiene que desenvolverse desde la actividad sin plan, en el grado y momento que convenga, a la enseñanza diferenciada por asignaturas, progresando en la dirección de múltiples ordenaciones a consecuencia de los fines, de los medios, de la enseñanza de maneras de aprender, de los criterios de exploración de la realidad, de la significación vital de la misma, de la enseñanza por problemas, de la enseñanza por proyectos, de la enseñanza por materias afines, de la enseñanza vocacional, de la enseñanza por centros de coordinación según el interés psicológico de los alumnos, del nexo de casualidad, de la interdependencia de los seres, de los orígenes, de la natural sucesión de los hechos, de los descubrimientos, de las invenciones, de las creaciones, de las aplicaciones, de los valores y, por último, culminar, en la escuela primaria, con la enseñanza a la vez que coordinada, diferenciada en la obra de los grandes creadores, en las cinco maneras esenciales de expresar una misma cosa y en períodos de intensificación de formas específicas de la cultura (semana de la Música, semana de la Pintura, etc.). La misión de los maestros dentro de la escuela, tendría su complemento con la misión extraescolar de dos nuevos tipos de maestros: **el maestro socrático y el maestro linneano.** El primero iría al encuentro de los niños cuyo destino cultural se pierde en la calle (del desamparo económico tratamos en nuestro estudio sobre escuela-taller y **escuela y taller**; que es muy distinto) y los educaría llevándolos a los museos y escuelas de Bellas Artes y de Artes y Oficios, a los Museos Históricos, a las exposiciones, a los conciertos, al teatro, al cinematógrafo, a las bibliotecas públicas, a observar monumentos arquitectónicos y escultóricos, y con ellos hará lecturas comentadas de obras bien elegidas... ¿No es un

horror que los niños en las calles estén sometidos a un mismo régimen policial que los adultos?...

Recordemos ahora un episodio policial de nuestra niñez. Diremos antes algo de una de nuestras diversiones predilectas: la de vivir en el mundo de los pájaros. Al encanto del canto y del vuelo, de las formas, de los colores y de los trinos huyentes, a la pura contemplación del misterio de la vida creadora que se oculta en las plumas, sucedió la incoercible tentación de poseer en cautividad el sonoro misterio alado que huía. Adquirirlo carece de espíritu y no estaba en nuestro juego económico. Además, para el niño, la aventura de ganarle una partida a la Naturaleza no es menos que la posesión. Nuestro comienzo fué imitar el canto de las aves, silbando. Y las atraíamos hacia nosotros como si fuera canto de ellas mismas. Intensa emoción nos enajenaba cuando descendían sobre nuestro escondrijo bandadas de "mixtos" o algún "dorado", gargantillo o benteveo solitario. Los pájaros "contestaban" con sus cantos a nuestro canto: **¡nos entendíamos!**... Sobrevino la búsqueda de nidos, por el suelo y por los árboles. Trepábamos en éstos como gato montés, luego de tenaces ensayos, riesgos, heridas y tumbos, con santo temblor de nuestra madre, que nunca nos regañó por los pantalones rotos en temerarias empresas. Trepábamos hasta en noches de Luna y en días tempestuosos, no siempre, es verdad, en procura de nidos. Lo sabían los fruticultores. Además de los goces de exploración y de la captura de nidos y del sabor de los frutos, gozábamos del horizonte abierto, del amplio panorama y sobre todo de la hazaña en sí: ascender con trabajo y riesgo, en el álamo eréctil y flexible, en horas de tormenta, nos producía la extraña, honda y victoriosa alegría de estar como **en el mástil del mundo**!... No estábamos en la Tierra ni estábamos en el Cielo... ¡Qué emoción de grandeza y pequeñez, de heroismo y de miedo! Ufanos, contábamos nuestra experiencia del más allá de los juguetes para niños. Nos íbamos ponindo a prueba; nos íbamos descubriendo; nos íbamos encontrando al perdernos en la grandeza natural que se expande entre Cielo y Tierra...

El niño quiere poseer todo lo que le gusta. He ahí una de las primeras raíces psicológicas del derecho de propiedad, raíz que no se seca nunca. Y bien, por ese afán de posesión y de tener consigo el secreto del canto de los pájaros, aunque fuese impenetrable, llevamos a la tristeza del cautiverio lo que antes sólo contemplábamos devotamente en la alegría de la libertad. Aprendimos que hay seres que al perder la libertad lo pierden todo y mueren a pesar de los cuidados que se tenga con ellos. Otros, después de una crisis, rehacen su vida y reaparece el canto. Estudiamos, entonces, las condiciones más favorables para que los pájaros cantasen en cautividad. Mencionaremos dos: es la primera, el ponerlos en jaula no bien los pichones han hecho eclosión: se deja la jaula en el lugar mismo dei nido los padres no abandonan a sus hijos. Estos crecen en cautiverio. Carecen de la experiencia de la libertad y la crisis de la pérdida del cielo para las alas, no se produce; es la segunda, "encelar" a los machos poniéndolos en jaulas distintas de las de las hembras y todos en la semi-oscuridad. Vueltos a la luz sin las compañeras, cantan con tanta "inspiración" como cuando tras un tiempo de soledad, oyen el "piar" de una compañera o la tienen próxima. En esto, la psicología de los pájaros se parece a la de los hombres...

Poseedores de "dorados" y de "gargantillos" que en jaula cantaban más aún que en libertad, los llevábamos con nosotros a todas partes y jugábamos a los redobles de contrapunto, que llamábamos "redobladas". Los dorados vencidos se "apabullan" y un complejo de inhibición los domina. Algunos, en el resto de su vida no "redoblan" más, sólo chispean. Y los que recobran su canto, atraviesan una crisis más o menos larga y comienzan a cantar con temor y "trizteza". Jamás tienen el animado cantar del vencedor. La "calamita" decidía en el contrapunto: es el último movimiento del canto, en el cual las notas se suceden con gran rapidez, en tres tiempos, primero en crescendo, luego, en sostenido y al fin, en decrescendo... Nunca perdimos un contrapunto, una "redoblada". Habíamos penetrado algo en el secreto del canto de los pájaros. De los mejores

preparados para cantar en cautividad, elegíamos los de mayor "inspiración" reconocida por su "calamita"...

Pues bien, cifrábamos los nueve años. Teníamos la obligación de vigilar una pequeña provisión de nuestro hermano mayor. Pero nuestro paraíso estaba en la calle, en sentido recto y en sentido figurado. Y en los árboles de la calle poníamos nuestras jaulas. Los muchachos acudían con sus pájaros y los redobles contrapuntísticos eran nuestra diaria devoción, del amanecer al atardecer. En una de esas "redobladas" estábamos solos en el cuidado de la provisión, como tantas veces, y una disputa terminó en riña cuyo escenario era la calle. A nosotros no nos tocó la peor parte de la "gresca" misma. Claro que somos nosotros quienes contamos a lhistoria y ésta siempre se cuenta de la misma manera: favorable al que la cuenta. Pero inesperadamente, se nos vino encima la autoridad y un guardia civil nos atrapó de un brazo y nos condujo a la comisaría. Era el atardecer y allí, por orden no sabemos de quien y sin más ni más se nos encerró en el calabozo, en el que estaba detenido un pobre hombre, al que llamaban **Triste Vida**. Fué la única vez que estuvimos preso. ¿No es gravísimo que los niños sufran el tratamiento policial, como delincuentes?... Acaso se sostenga, por quien ordenó nuestro encierro —ignoramos la persona— que si hoy somos alguien (y permítasenos esta hipótesis de trabajo) se lo debemos a su método de corrección, pues nos habría corregido para siempre... Pero no es cuestión de ironía ni de broma: el niño debe estar totalmente fuera de la órbita de la policía en todos los lugares públicos; por eso proponemos un cuerpo de pedagogos, entre los cuales están los tipos de maestros que hemos denominado **socráticos y linneanos**; con otras funciones, además de la precedente.

El segundo nuevo tipo de maestro —el linneano— convenientemente preparado en Ciencias Naturales, iría con los niños de la calle a los museos científicos, al Zoológico, etc., y realizaría excursiones a distintas zonas del país, para hacer conocer y sentir la Naturaleza en sus aspectos más interesantes. ¿No debe preocuparnos que la mayoría de

los jóvenes, no sólo a los desamparados, les atraiga más el café u otros lugares de encuentro casi siempre frívolos y con caídas al vicio, que reunirse para explorar y sentir juntos la Naturaleza en sus grandes y bellas manifestaciones? A eso responde, además de a otros fines, el **maestro linneano**.

Maestro **socrático** y maestro **linneano** continuarían relacionando la escuela con los ex-alumnos: bibliotecas, laboratorios, lecturas comentadas, exposiciones, demostraciones, experimentación, excursiones científicas serían los motivos generales de encuentro de jóvenes, padres y maestros sin presión de autoridad alguna.

Patente es la diferencia entre enseñar una noción y enseñar maneras de adquirir nociones. Sea, en concreto, la noción de una especie de animal o vegetal. Se puede, con la presencia de crecido número de individuos, precisar sus características. La noción será clara, correcta, exacta. Pero otra vivencia de la misma noción se tendrá si se enseñan los procedimientos de observación, de disección, de experimentación, el uso de una clave y los criterios de jerarquización de los datos de la experiencia para que sobre la especie dada, el alumno descubra lo que pueda y luego verifique la precisa descripción hecha por algún investigador auténtico. Además de la noción con vivencia más honda, posee ahora el instrumento para adquirirlas indefinidamente en un plano superior al vulgar.

Se pueden hacer las siguientes observaciones de la observación en el niño: 1.o, qué observa espontáneamente de sí mismo, de un ser familiar, de un ser humano o infrahumano, de una cosa cualquiera que ve todos los días:

a) con la que juega,
b) con la que trabaja,
c) que le sirve de alimento,
d) sobre la que no recae acción suya...

2.o, qué observa cuando se cambia lo que está habituado a ver, a manejar y cuando se le traslada a un ambiente nuevo; 3.o, qué observa cuando se pone en sus manos, sin

ninguna indicación, un ser, un objeto; 4.o, qué observa en un tiempo breve y cuándo libremente deja de observar; 5.o, qué observa guiado por un cuestionario; 6.o, qué observa cuando se le entrega un ser o un órgano y una obra en la cual se describe con todo detalle... De las anteriores observaciones sobre la observación del niño y de muchas otras, se impone el convencimiento de que su actividad observadora no tiene el principal origen ni remotamente en las necesidades que constituyen los "centros de interés" decrolyanos y de que por lo común, la observación del niño es muy incompleta y equívoca si no se le enseña a observar y a experimentar.

Aunque se piense bien, son graves las consecuencias incluso para el puro pensamiento si se observa mal, y para enseñar a observar hay que aprender a observar: es muy poco lo que corrientemente se da solo.

En la **enseñanza por problemas**, es también muy conveniente hacer, además de los avances progresivos, **revisiones por problemas** de todas las formas de la enseñanza, como se acostumbra en matemáticas. Aludimos a problemas que obliguen a pensar cuestiones nuevas a base de lo aprendido y de la experiencia, no sólo a revisar problemas con la recordación motivada por simples preguntas. Problemas como éstos o similares: ¿Qué ocurriría si se apagara el Sol? — ¿Qué sucedería si en un momento cualquiera no se contase con el fuego? — ¿Qué consecuencias sobrevendrían en un instante dado del mundo, si se paralizaran las ruedas y las hélices?... Problemas asimismo que exijan pensar todas las posibilidades y decidir en cada caso cuál de las posibilidades se verifica. —Supongamos, por ejemplo, dos relojes que no coinciden.— Si preguntamos ¿qué hora es? en presencia de dos relojes discordantes, **lo más común es que se tome partido antes de todo examen.** Apostar, opinar, aventurar, adivinar, discutir como afirmación antes que como investigación de los fundamentos, está más en la naturaleza de los niños y de los hombres que pensar todas las posibilidades y observar cuál de ellas se realiza en cada situación. El caso concreto de dos relojes que no coinciden, y otros semejan-

tes, permitirá al maestro conducir bien el pensamiento del niño con vivo interés de toda la clase, pues donde hay conciencia de problema y "apuesta" hay tensión espiritual. Y así, entre apuesta, aventura y reflexión unos niños dirán que el reloj A adelanta y que el B marcha bien, otros, que B atrasa y A marcha bien... y la discusión guiada por el maestro, seguirá teniendo en cuenta las posibilidades excluídas: que A y B adelanten, pero A más que B; que A y B atrasen, pero B más que A... Es este un tipo de ejercicio mental que place mucho al niño y tiene la virtud de sutilizar la reflexión a la vez que de someterla a pruebas que decidan, como en la experimentación científica: **sutileza corregida de verbalismo.**

Notable es el efecto de la observación subjetiva en el desarrollo mental. No es imposible iniciar al niño en ella, pese a que **está siempre centrifugándose en la acción**... Nunca se tentó esa iniciación ni aun en segunda enseñanza. El adolescente estudia Psicología, es cierto, en los liceos; pero habla de la memoria, de la imaginación, de la percepción, de las múltiples actividades del espíritu como de un lejanísimo mundo, el más extraño de sí mismo, que le viene del libro y lo evoca recordando hasta los ejemplos del libro... Aprende Psicología y no aprende a buscarse. **La enseñanza de la Psicología en la que el alumno no se toma a sí propio como la fuente de los hechos, es tan exterior a su alma como la Física o la Química** y para ir a su encuentro, perdido en la nebulosa de las palabras, vuelve a las páginas del libro, único origen, para él, de ese conocimiento **sin experiencia personal de lo que puede tener más experiencia personal.**

El niño espontáneamente hace ejercicios de introspección más o menos fugaces. Es posible guiarlo para un examen de mayor duración o provocar una mayor frecuencia. El examen de las imágenes póstumas, que son como un tránsito entre lo objetivo y lo subjetivo, o mejor, que permiten observar hasta cierto punto **los procesos de subjetivación de la experiencia objetiva,** permite al maestro darse cuenta de la correcta o falsa percepción que el niño va teniendo en la observación de su propia actividad mental.

Nos hemos alejado mucho de la tendencia de algunos psicólogos y pedagogos que quieren educar al niño con la idea de que en él está presente el hombre primitivo... ¿Y quién estaría presente en el niño del hombre primitivo?... **Hay que convencerse de que el primitivismo del niño actual no es el mismo que el primitivismo del hombre primitivo, como la mentalidad de un niño de tres años no es igual a la mentalidad de un idiota de treinta años, con edad mental de tres**... Omitimos aquí la discusión, que no es breve, conformándonos con la conclusión, que es de apreciables consecuencias pedagógicas, contrapuestas a una absurda práctica como derivada pedagógica de la pretendida ley biogenética fundamental.

*

* *

Desde dos puntos de vista debe apreciarse la **globalización**, primero como proceso psíquico, segundo, como fundamento de una ordenación pedagógica, de una **psicologización** de la enseñanza.

Recuerda Decroly que antes que Jonckheere, cuyas observaciones recayeron sobre la memoria de un atrasado mental (1) y que Claparède (2) quien señala en el niño una actividad psíquica que de acuerdo con un concepto de Renán, denomina **sincrética**, él había observado en un niño el reconocimiento de frases escritas con ignorancia de las palabras y había publicado con Degand (1907), su método ideo-visual de lectura. Luego de tener presente el estudio de Revault d'Allones sobre el **esquematismo**, propone Decroly la palabra **globalización** para designar esa especial actividad del espíritu, ni analítica ni sintética, de aprehender la realidad tanto objetiva como subjetiva en sus grandes líneas, en un esbozo de conjunto, en un todo con las partes más o menos veladas... El ilustre psicólogo y pedagogo belga se expresa así:

---

(1) Archives de Psichologie, 1907.
(2) Archives de Psichologie, 1908.

"Quant au qualificatif pour désigner cet aspect spécial de notre activité mentales, nous proposons "globalisation" comme plus général que "pouvoir syncrétique et que "schématisme": la premier convient surtout pour le désigner au stade perceptif, l' autre implique une analyse préalable, et suppose une synthèse consciente" (3).

Existe un lejano antecedente que Decroly no cita: el de la enseñanza de la lectura de Laura Bridgman. por el doctor Howe (1837). Y es por el método de Howe que Lubbock enseñó a su perro a "leer"... Este distinguía globalmente iguales cartones con las palabras **food, water, door, out,** etc., y establecía relaciones entre las palabras, los objetos y la acción (1)... El anterior aprendizaje se explicaría hoy por reflejos condicionados. Con uno de los creadores de la **Gestalt-Psichologie,** el eminente psicólogo alemán Köhler, discurrimos sobre la interdependencia de las **estructuras** y de los reflejos condicionados. Köhler se inclina más a interpretar los reflejos condicionados en función de las estructuras que éstas en función de los reflejos condicionados. Pero nos parece que si bien ciertas estructuras preceden a los reflejos condicionados, otras surgen como génesis de dichos reflejos.

Al criticar Köhler la ley de asociaciones, escribe: "En ella se habla de un proceso A y de otro B y de variedad de ellos sin que se diga nada sobre las propiedades de A y de B, que fueran necesarias para la asociación o puedan influenciar su formación. Resulta que según la opinión corriente, la asociación no depende del material en cuestión, y que a este respecto la llamada ley no corresponde a nuestro pensar científico. Si la asociación se basa en hechos dinámicos en los cuales entran los procesos A y B, entonces la asociación tiene que depender del material

---

(3) La Fonction de globalisation et l' enseignement. Maurice Lamartin, éditeur. Bruxelles, 1929. Pág. 26-27.

(1) J. Lubbock. Les sens et l' instint chez les animaux. — Alcan, éditeurs. — París, 1891.

concreto y de las propiedades que exhibe, exactamente como es el caso en la dinámica física y química.

"Con satisfacción puedo constatar que es precisamente en este punto donde las observaciones de los psicólogos se oponen también decididamente al acostumbrado concepto de asociación por contigüidad pura. Si en un caso determinado había asociación o si no la había, esto depende del material en cuestión, y en el grado más alto" (1). Y para que se comprenda la unidad funcional especifica, luego de haber anotado que las sílabas indiferentes, no se asocian, Köhler pone el ejemplo de un susto por ruido repentino: "me asusta un ruido repentino; aquí no hay el ruido como una cosa aparte, el susto como otra también aparte; no hay pedazos indiferentes, sino una dependencia de un hecho mental de otro, que ella misma (digo, la dependencia) es un hecho mental: el susto es sentido como **dinámicamente naciendo del ruido repentino".** (2)

Diferencias de matices hay, con respecto a la Gestalt-Theorie, en Westheimer Köhler, Koftka y otros psicólogos. Koftka busca las raíces de las **estructuras,** proceso mental, en disposiciones orgánicas: el organismo, en una situación determinada, tendría dispuestos "ciertos modos de respuestas, siendo estos modos lo que nosotros llamamos estructuras" (3). El proceso fisiológico que iría por debajo del fenómeno estructural tendría, a su vez, el carácter de estructuras. Pueden las estructuras no estar compuestas de elementos y ser "transpuestos como melodías...".

En la percepción visual no se revela todo lo que está dado en la imagen retiniana. La aprehensión psíquica no abarca, como **continuidad de lo diverso,** todo lo que fotográficamente se configura en la retina.

---

(1) Concepto de Asociación. Archivos de la Sociedad de Biología. Actas del Congreso Internacional de Biología de Montevideo. Fascículo I. 1930, página 20.

(2) Loc. cit., página 21.

(3) Hoftka, La Teoría de la Estructura, Ciencia y Educación, Ed. Lectura, Madrid, página 45.

El proceso mental sería selectivo, a consecuencia de una especie de acomodación psíquica. Pero no nos parece que sólo en función del interés psicológico tenga lugar aquel proceso, a no ser que llamemos interés psicológico a una actividad incluso inconsciente, en ningún modo relacionada con la atención.

Los conceptos de **estructura** no coinciden siempre con el concepto decrolyano de **globalización.** En publicaciones posteriores al movimiento "gestaltista", Decroly no alude a la teoría de las estructuras, cuando discute sobre el sentido de globalización, sincretismo y esquematismo. Las consecuencias pedagógicas de las estructuras, de la globalización ¿son de la importancia que se le ha atribuído? Veamos primero procesos psicológicos muy diferentes a la globalización, que se observan en el niño y en el adulto.

Los estudios más concretos y precisos sobre globalización, sobre estructuras, son estudios de la percepción, de la memoria y la imaginación, aun cuando se globalice en otras actividades mentales, que los psicólogos han examinado.

Ninguna actividad mental es sólo globalización. En el percibir sea del niño, sea del hombre, siempre, además de globalizarse, se analiza, se sintetiza... Prevalece ya el conjunto, el esbozo, las líneas generales, ya las partes o una parte o un aspecto sobre el todo, bien el concepto, bien los datos inmediatos de la experiencia o las reacciones de evocación e invención... De procesos observables en pruebas de breve duración, no cabe deducir ventajas pedagógicas. Así, se discute si el niño advierte más pronto las diferencias que las semejanzas; Decroly se decide por lo primero. Nuestra experiencia nos muestra la complicación del problema y las alternativas de que sea lo uno o lo otro según muchísimos factores. Sea como sea ¿qué valor pedagógico tienen las ventajas en la apreciación de semejanzas y diferencias, en la percepción de un objeto, por ejemplo, expuesto experimentalmente unos segundos a los niños? Nunca se enseña de ese modo: la permanencia mucho más tiempo es lo que ocurre siempre y la mayor o menor ra-

pidez en ejercicios fugaces de percepción, carece de consecuencias pedagógicas.

Muy frecuente es, en el niño como en el adulto, el reconocimiento de la "totalidad" por un signo, por un carácter, por un aspecto, por una parte, por detalles que en manera alguna constituyen el esbozo del todo al cual pertenecen.

En su **Anecdotario para meditar,** Isabel Puig de Estable nos da un sorprendente ejemplo de la exploración, aprehensión y reconocimiento de un todo por una de sus partes o de sus manifestaciones. En **"lo que descubrió una adivinanza"** (1), nos cuenta: "Se había propuesto a una clase de 2.° año (Escuela Primaria), la adivinanza del libro "Ejemplario" de Juana de Ibarbourou, que dice:

Negrita trabajadora
No me tienen simpatía,
Porque como vegetales
Me persiguen noche y día.

Observé en esta ocasión, como había observado en otra anterior análoga, que los niños se detienen en uno de los caracteres del sujeto desconocido, el que despierta más fuertes relaciones de asociación, en la trama de conocimientos que ellos poseen.

Uno dijo: "El carbón", por la cualidad a que se refiere "negrita"; otro, indudablemente por "negrita trabajadora" fué que dijo: "La sirvienta"; por "como vegetales", se creyó acertar diciendo: "El caballo", "la oveja", y por "trabajadora" simplemente, "el gusano de seda".

"Fácil habría sido para mí comprender la relación que llevaba a una respuesta y cual su procedencia hasta que me sorprendió esta: "Los hombres".

"Hube de pensar: el niño ha encontrado ese sujeto, porque son los hombres los que persiguen noche y día a las

(1) Boletín del Instituto de Clínica Pedagógica. Año III, N.° 5, 1925, páginas 64 y 65.

hormigas; pero ¿por qué no ha dicho "las hormigas"?

Interesada en el caso, que salía de lo común, lo interrogué sin esperar el fin del ejercicio. ¡Los hombres! —le dije— ¿por qué?

Aumentó mi sorpresa al notar que esta pregunta hizo cambiar la expresión del niño. De vehemente y sincera que fué cuando creyó acertar, se convirtió súbitamente en vergonzosa y hosca.

Me costó mucho conquistar de nuevo su confianza. Al fin, cuando la conseguí, al hacer de nuevo la interrogación de: ¿Por qué has dicho "los hombres"?, me dijo con timidez: "Porque persiguen noche y día" "¿A quién? —le pregunté, y respondió—: "¡A las mujeres!".

Por reacciones afectivas, en el niño como en el adulto, inesperadamente un factor, un carácter, un aspecto, un rasgo, una parte se antepone al todo y tiende a prevalecer sobre él. De la autobservación, del directo examen del niño, de la psicología adivinadora, concreta y penetrante del artista se documenta todo eso muy distinto a la globalización.

El filósofo del **Discurso del Método** confiesa que en su niñez se enamoró de una niña de ojos estrábicos. En su vida ulterior sintió siempre simpatía por cualquier persona afectada de estrabismo: la desviación de los globos oculares primaba en su afectividad y se convertía como en el centro de su percepción... Sabemos las explicaciones psicoanalíticas que actualmente se dan de casos así.

Edgard Poe, en su cuento **El corazón delator**, nos muestra a un personaje obsesionado por un "ojo revuelto" y por el ojo se siente impulsado a eliminar a un anciano: "no envidiaba su oro; pero tenía en sí algo desagradable. ¡Era uno de sus ojos, sí, esto es! asemejábase al de un buitre y tenía el color azul pálido. Cada vez que este ojo fijaba en mí su mirada, helábaseme la sangre en las venas; y lentamente, por grados, comenzó a germinar en mi cerebro la idea de arrancar la vida al viejo, a fin de librarme para siempre de aquel ojo que tanto me molestaba"... "porque no era el viejo lo que me incomodaba, sino su mal ojo". Lo patológi-

co aquí está en el grado extremo de la parte dominando al todo (cuando el anciano duerme, la actitud cambia radicalmente) y en la forma de reacción.

Cuenta Darwin que **por su nariz** estuvo a punto de no poder dar la vuelta al mundo en el Beagle, pues a causa de ella el capitán, que era Fitz-Roy, se resistía admitirlo: Fitz-Roy —nos dice el autor de **Orígenes de las especies**— dudó de que alguien con mi nariz pudiese poseer suficiente energía y determinación para el viaje". Y agrega Darwin: "Pero creo que después estaba bien satisfecho de que mi nariz hubiese hablado falsamente"... El preconcepto, o la creencia, al igual que la pura afectividad, suele **ocultar el todo detrás de la parte!**

Puede un carácter ser máscara de un todo antes que centro de globalización. Con mucha ligereza se interpreta corrientemente la palabra del niño. Por lo que expresa en su primera infancia, no es fácil deducir qué percibe de las seres y de las cosas, aunque suele no ser difícil darse cuenta de lo que más le impresiona. Cuando el niño nombra con la misma palabra cosas y seres distintos, provistos de un carácter común ostensible ¿es porque ese carácter enmascara el todo y no deja percibir las diferencias?... Entre innumerables ejemplos, recordaremos a un pequeño de diez y ocho meses cuyo abuelo tiene larga barba blanca. Le llama "abelito". Y bien, siempre que ve a un hombre de barba como la de su abuelo, exclama: "¡abelito!"... No hay una sola interpretación. Son posibles cuatro: 1.o, el niño confunde, por la barba, que indudablemente le impresiona, a otros hombres con su abuelo; 2.o, el niño cree que todo hombre con barba es abuelo (la barba sería un distintivo, un signo, un símbolo): 3.°, el niño recuerda a su abuelo en presencia de un hombre con barba; 4.o, el niño cree que el nombre de una persona con barba es "abelito"...

Que la confusión no existe o si existe, no perdura, lo prueba el comportamiento: la confianza que le merece su abuelo al pequeño no se la merece cualquier hombre con barba; al primero se entrega; al segundo lo resiste o se acerca a él con cautela y temor.

Muy extraña puede parecer al hombre la asociación por semejanza en el niño, asociación que no ha perdido su validez aunque la teoría de las estructuras rectifique su concepto. Por semejanza se evoca no sólo lo que es más parecido para todos, sino también lo que más se parece según la experiencia individual: salvo especiales aptitudes, el que conoce poca música confunde más que distingue, encontrando más parecidos de los que hay.

Sorprende, a veces, las semejanzas que advierten los niños. He aquí uno de tres a cuatro años, que nunca había visto de cerca a un hombre con gran barba. La primera vez que lo ve, le asombra y la barba es el centro de su percepción. Al retirarse pregunta misteriosamente a su madre ¿ese hombre tiene una escoba en la cara?... No es fácil saber qué pasaba en la mente del niño y qué quiso decir con eso. Su estado no era de confusión entre la barba y la escoba. Quizá quiso expresar lo que le recordó por semejanza. Lo único que en su experiencia o conocimiento se registraba parecido a lo nuevo —la barba— sería la escoba... En la experimentación con el objeto de investigar si se perciben antes y mejor las semejanzas o las diferencias, si en casos precisos prevalece la globalización o si en lugar de un todo más o menos velado y confuso, prima la percepción nítida de una o algunas partes con desvanecimiento de los contornos generales, o si el todo se desarrolla, esfumándose, a partir de una o pocas partes que serían como el núcleo del interés y de la percepción, en dicha experimentación se suele confundir, por el experimentador, lo que el niño evoca o imagina con lo que percibe realmente.

El pequeño de diez y ocho meses, a quien aludimos ya, comenzó llamando **babá** a los caballos, y esa palabra fué aplicándola a los otros animales (perros, gatos, gallinas, moscas, conejos... y aun a las figuras representativas de animales). Como sus primeros zapatitos tenían figura de animales (gatitos, perritos, conejitos) llamóles también a los zapatitos **babá,** pasando a denominar todo zapato con el mismo nombre **(babá** de mamá, **babá** de papá). Cuando oyó y vió muchas veces cararear a las gallinas (les llamaba "ga-

linas"), como la madre le diera el nombre de **cocó**, a partir de entonces a todos los animales fué llamándoles **cocó** en vez de **babá** y también a los zapatos.

Distingue a los veinte meses y expresa bien zapato, zapatilla y hasta corrige a quien dice zapato en vez de zapatilla.

"Abú" eran las flores, luego las hojas y más tarde todos los vegetales (el nombre de **abú** nació de hacer volar, soplando, vilanos). — Hacía dos meses que no usaba la palabra "abú", de pronto, inesperadamente, brotó **como un arcaísmo del léxico infantil**: el término correcto entra en lucha con el vocablo incorrecto hasta que vence, pero la palabra primitiva presenta una fase final de imprevista irrupción, con intervalos cada vez más largos, con intermitencia cada vez menor.

En los casos en que el niño emplea una misma palabra para expresar muchas cosas, debe tenerse en cuenta, 1.°, la pobreza del léxico infantil; 2.°, lo que recuerda; 3.°, la percepción de las semejanzas según sus vivencias y la generalización, verdadera y falsa; 4.°, la **normal intoxicación por la** palabra y el hecho de que el niño juega con los vocablos como con sus manos y sus piernas... 5.°, la equivalencia de la palabra y la cláusula, más aún: el sentido indefinido con que emplea los vocablos, como ocurre en el adulto con las palabras **cosa, asunto, cuestión**...

Dos clases de órdenes: una dada en la relación invariable de causa y efecto, de origen y sucesión de seres y acontecimientos (ordenación lógica, ordenación genética); otra, creada en función del interés, de problemas, de preocupaciones... (ordenación psicológica). — La ordenación lógica y la psicológica pueden coincidir; no son necesariamente distintas: una ordenación lógica puede ser psicológica y una ordenación psicológica puede ser lógica; pero las coincidencias no borran la distinción de los dos órdenes.

Algunas formas de **esquematismo** se van desvaneciendo con la cultura y la experiencia y otras, van apareciendo.

En la primera infancia la primacía de la globalización tiene sentido pedagógico, después, lo va perdiendo. — Además, el niño globaliza a su manera y no como se pretende con las ideas asociadas.

Si existieran ideas **a priori**, ellas serían como **centros organizadores de la experiencia.** — Y en torno de tales centros naturales de organización habría que hacer confluír las materias. La ordenación en el tiempo ¿cuenta con una noción lo suficientemente nítida, primaria y primitiva, aun que no fuera **a priori?**

Bühler (1) concluye que "la mayoría de los chicos de seis años no llega a darse cuenta clara de lo que significa el minuto, la hora, la semana, el mes". — Se plantea el problema de si hay confusa noción del tiempo como tal o del **tiempo socializado**, de la referencia a un calendario que carece de "vitalidad" y el **tiempo vital** sería, en primer término, el tiempo del niño. — En éste, el tiempo no se mide por unidades: se apreciaría solamente por la mayor o menor intensidad de vida psíquica (tiempo psicológico intraducible a tiempo astronómico, a tiempo físico). — Un niño de unos cuatro años, inesperadamente, como son casi siempre las preguntas de niños pequeños, interroga a su madre: el primer día ¿cuál fué?... y se queda meditativo, y antes que la madre le responda, agrega: ¡Oh! no se sabe... los días no se acaban,— Poco después, se sienta en la cama y exclama: ¡**Yo sé una cosa!: el tiempo es uno sólo**... De la noción psicológica, brotó la metafísica, o si se prefiere, la **profísica**, dejando detrás a la física, o no llegando a ella...

Nada es más verdadero para cada uno de nosotros que la propia experiencia, que es como la tradicion de sí mismo... Por el ritmo de la propia vida se elabora la noción

(1) El desarrollo espiritual del niño, Actualidades pedagógicas, Espasa-Calpe. Madrid 1934. Trad. Fuentes. Pág. 155.

de tiempo, a parte los sorpresivos sondeos de esencia, que se acusan ya en el niño. (2)

Sin noción de tiempo en el sentido del calendario y en el histórico, **las asociaciones en el tiempo con intención pedagógica son completamente extrañas a la mentalidad del niño en su primera y acaso también segunda infancia...** La historia que tanto gusta al pequeño, la vive como una novela de presente animación; la ordenación cronológica de los sucesos, no es real para él. — A lo sumo, puede distinguir lo que es antes y lo que es después, pero **sin el tiempo verdadero que separa un antes de un después...** La percepción del tiempo es psicológicamente muy difícil y variable; lo personal y los estados mentales condicionan muchísimo dicha percepción. Aún en el adulto y en el adulto de gran espíritu y gran cultura, la aprehensión del tiempo no es su instantáneo devenir (la movilidad de un presente que corre hacia un pasado y de algo que está siendo presente) ni hay correspondencia psicológica con lo que llamamos año, siglo... **Nadie puede tener presencia de lo que se vive en sucesión** y del tiempo que rebasa nuestro existir individual: no es posible que a la palabra "siglo" corresponda una realidad psíquica plena del tiempo que se intenta expresar con esa palabra...

Es una ilusión pedagógica creer que el niño asocia en el tiempo porque se asocia históricamente lo que se enseña.

El tiempo pasado no se puede percibir de ningún modo más que en la propia memoria... Y por referencia a la percepción en nuestra propia memoria, es parcialmente posible darse cuenta de los tiempos históricos, que se compararán con la duración de la vida individual... Pero a la palabra corresponderá un concepto, nunca una intuición, una imagen, una representación...

---

(2) Hudson, cuando tenía seis años, consideraba que su hermano, de cinco, era muy chico para compartir con él sus juegos.

Sorpresa y gracia nos causó a nosotros, un niño de tres años que se rió mucho de otro al saber que sólo tenía un año.

Respecto a la psicología de la noción de espacio, hay también grandes límites...

Nadie se puede representar nuestro planeta tal cual es, con toda su magnitud, sus cordilleras, sus mares, sus ríos, sus bosques... Por otra parte, nadie puede representarse en su natural pequeñez lo que sólo se percibe al microscopio, con grandes aumentos: en el primer caso, todo se achica; en el segundo, todo se agranda, como si las dimensiones correlativas de las imágenes plásticas tuvieran los mismos límites de las imágenes correspondientes a la visión real.

En la percepción de la realidad, el niño, en edad escolar, globaliza, esquematiza, toma la parte por el todo, induce, deduce, generaliza, inventa, confabula... En la coordinación de la enseñanza, la globalización es un fundamento secundario, sea cual sea su verdadera significación psicológica. Invocando hechos psicológicos verdaderos, puede desenvolverse un proceso pedagógico falso, con la creencia de que efectivamente se basa en aquellos hechos. — Es una ilusión creer que las asociaciones de ideas con las cuales el maestro ordena la enseñanza tienen en el espíritu del niño una globalización equivalente. — Cierto es que puede ser buena una práctica pedagógica aunque no se funde en lo que se cree que se funda. — Es lo que acontece parcialmente en la pedagogía de los centros de interés.

La coordinación pedagógica que nosotros hemos propuesto, rebasa ampliamente a la globalización decroyliana y en ella no está su más valioso fundamento: hay interferencias más que coincidencias. — Y esa misma coordinación, que juzgamos de indiscutible importancia, **jamás la sobreestimamos como para sostener que es la única forma de enseñanza primaria.** — Lo común entre los centros de coordinación pedagógica y los "centros de interés" o más exactamente, de las cuatro necesidades en las que centraliza Decroly todo el programa escolar, está en prescindir de los límites establecidos por asignaturas. — Por otra parte, en nuestro plan existen **centros de diferenciación de la cultura en función de los grandes hombres, que no deben confundirse con la simple enseñanza de biografías y se dan en él**

criterios de exploración que no hay que confundir con centros de interés en el sentido decrolyano.

"Dirigir el espíritu de manera que forme juicios sólidos y verdaderos de todos los objetos que se presenten: tal debe ser el fin del estudio". — He ahí la primera "Regla" formulada por Descartes, quien nos dice luego: "Es, pues, indispensable que lleguemos a convencernos de que todas las Ciencias están tan íntimamente relacionadas que más fácil es aprenderlas todas a la vez que aprender una sola separándola por completo de las demás".

Por la asociación de "ideas" más fácil es perderse en la divagación que concentrarse para comprender la unidad en la diversidad. — Hay que tener siempre en cuenta que **el verdadero interés psicológico y el valor educativo dependen más de las maneras de aprender que de lo que se aprende.**

La capacidad de aprender del niño está sub-estimada por casi todos los psicólogos y pedagogos, excepto en la primera infancia en la cual todos han advertido sus progresos maravillosos. Hay mucho esquematismo respecto a lo que comprende y a lo que no comprende el niño en cada edad, **como si cada edad tuviera predestinado un sector estricto del mundo para el claro ejercicio de su espíritu, más allá de cuyo sector entraría bruscamente en las tinieblas.** La idea del desarrollo está implícita en la noción y en los hechos que se expresan con la palabra "edad". Nadie puede negar su evidencia Pero se impone distinguir por lo menos tres edades: 1.o, la cronológica; 2.o, la de la inteligencia, con la crítica de que no es lo mismo una inteligencia en una fase de su desarrollo que otra detenida en su evolución; 3.o, la de la experiencia... No afirmaremos que en cualquier edad se puedan comprender todas las cosas (en el fondo, nadie logra la comprensión cabal de nada). La capacidad de comprender está enormemente facilitada por la experiencia y la cultura, pero **el valor de la experiencia no se mide por la edad ni por el tiempo transcurrido en una misma forma de vida.**

Hay quienes aprenden poco de la experiencia como de los libros, y hasta quienes se **ciclizan** psíquicamente por la repetición en vez de abrir cada vez más su mundo a la experiencia en función de la misma experiencia que viven... Sobre la **edad experiencial** se puede influir muchísimo y debe ser una verdadera preocupación del pedagogo. De ahí nuestra tendencia a dar al niño las mayores oportunidades de experimentación, que, por lo demás, está en lo hondo de los intereses psicológicos de su alma en crecimiento: entre aparatos que aprende a manejar se siente con no menor alegría que entre sus juguetes, con la gran ventaja de una superior inducción espiritual.

La escuela debe atraer al niño más que la calle, pero. naturalmente, por otros motivos. Tiene que ser **un ambiente de atracción por la cultura**. Para eso debe hacer coincidir el interés psicológico y los valores de la Vida, sea partiendo del interés, sea partiendo de los valores.

En la experimentación científica hay una feliz coincidencia de lo que interesa al niño y de lo que vale en sí mismo y de lo que vale para su desarrollo mental y por sus aplicaciones futuras. Además del ambiente estético y ético puros, la escuela debe preparar el ambiente de experimentación para recibir y mantener al niño en una actividad conforme a su naturaleza y a la elevación cultural. Con esa tesis es que proponemos que ya en el primer año (o en las clases jardineras) se ensaye una introducción a la Naturaleza y al Arte por el experimento, el ritmo, la simetría, el color... enseñando a dibujar por el color y a leer por el color y el ritmo. No se excluye nada. Es cuestión de preferencia. Experimento, ritmo, color y simetría **no son centros de interés**, aunque interesen vivamente al niño: **son criterios y métodos de exploración con los cuales el escolar se moverá solo, ampliando y mejorando sus maneras espontáneas de aprender, de inquirir y de crear...**

El niño siente atracción por el color, por el ritmo, por el experimento. ¿Cómo explorar la Naturaleza con el color, por ejemplo, a la vez que enseñarle a leer, a dibujar, a expresarse?...

Del lenguaje oral se hace abuso por todos los hombres; del lenguaje escrito unos pocos abusan y muchísimos apenas si lo usan o no lo usan nunca; en cuanto a la expresión por el dibujo, tan descuidada está que aun entre los más cultos existe una forma de "analfabetismo" que podríamos llamar **analfabetismo gráfico.**

Se olvida que si ser dibujante es destino de los menos, dibujar no es un oficio, como no lo es hablar: el dibujo es el tercer medio común de expresión que debería perfeccionarse constantemente, al igual que el hablar y el escribir.

Sin ser dibujante ni para ser dibujante, hay que dibujar mucho. Por otra parte, en todos existen grados de artista que atender para una mayor elevación espiritual de todos. ¿Y por qué se dibuja tan mal? No es porque la generalidad de los hombres carezca en absoluto de aptitudes para el dibujo, sino porque se dibuja poquísimo: en total, sólo unas horas por mes, sólo unos días por año en escuelas y liceos. Pero todos los profesores reclaman más tiempo para sus respectivas asignaturas... y todo tienen razón.

Más tiempo... pero "un más" limita a "otro más" y el tiempo de que disponen el estudiante y el niño, no es infinito... La solución debe buscarse en que un mismo tiempo rinda más. ¿Cómo? En general, enseñando maneras de aprender con prevalencia sobre las simples nociones.

A todo niño le gusta dibujar y poco a poco va perdiendo su intesés como su naturalidad. He ahí una cuestión de suma importancia que se descuida. Volver a la naturalidad perdida, cuesta mucho. Las mayores perturbaciones de la enseñanza se origianan en el desenucentro de los intereses psicológicos del niño, los interes psicológicos del maestro, la voluntad de aprender, la voluntad de enseñar, la valoración del niño, la valoración del pedagogo... y **todo tiene que confluir en los grandes fines de la educación.**

Los modelos, en el dibujo del niño, deben ser motivos de inspiración para la expresión gráfica, más bien que exigencias realistas. Naturalmente, hay que enseñar a observar y a trasuntar la realidad, pero el aspecto artístico del dibujo requiere que el niño viva con emoción no reprimida

lo que le interesa, pues la chispa interior, como dijera la Dra. Montessori, hará lo esencial de la obra.

Difícil es conciliar ,en la escuela, la enseñanza metódica con dos formas de la actividad del niño como artista: 1.º, la inspiración; 2.º la **incubación**... Un párvulo de cuatro años "pinta" naves tomando como modelo sus juguetes. En vista de su entusiasmo, se le lleva al puerto —Recorre la bahía de Montevideo en lancha. Transcurridas unas horas, comienza a oscurecer y se le propone la vuelta a la casa—. Encendido de emoción, exclama con vehemencia: "¡no me voy de aquí hasta que lleguen todos los barcos del mundo!"... Se le dejó media hora más. Observó los barcos con sus luces reflejadas en las aguas. El movimiento de las olas se perdía en la oscura inmovilidad de la noche. Todo en el misterio, se regresa con más silencio que palabras. Se suceden los días y contrariamente a lo que se esperaba, el pequeño no "pinta" ni un barco. Se le pregunta por qué después de haber visto tantos bacos en el puerto, no los dibuja. Contesta, como preocupado: ¡"Es muy difícil!... Tengo que ver más"... Luego de cierto tiempo, inesperadamente (convalecía de una ligera afección nasofaríngea) "pintó" con lápices de colores una serie de escenas interesantísimas de barcos iluminados, semi-sumergidos, en las posiciones más diversas y desde muchos puntos de vista. El progreso era notable en comparación con sus anteriores "marinas" y no fué por insistir en el diseño: fué por una verdadera elaboración mental a partir de hondas vivencias emotivas. Es una práctica funesta ceñir a un modelo hasta que se dibuje bien. A parte de que nunca se dibujará bien el mismo modelo si no se sale de él, el niño se mecaniza, trabaja sin emoción y se desvanece el gusto por el dibujo. **Nunca expresará bien lo que no siente y hace sin inspiración ni incubación**..., cumplirá lo que se le obliga con desánimo, a costa de su obra. Se operará al revés si se le perturba la alegría de un espectáculo cualquiera, con la anticipada exigencia de tener que hacer un dibujo o una composición "literaria"... Un circo —acróbatas, payasos, animales amaestrados, leones, tigres...— es de enorme in-

terés para el niño. Pues bien, el obligar al niño a "hacer una composición" o dibujos sobre motivos del circo, suele malograrlo todo. Lo hemos notado con harta frecuencia. Hay que dejar que la **emoción creadora** opere por sí sola precisamente cuando la emoción es grande. Eso se contempla, sin perder la mira de todos los fines y de todos los medios de la enseñanza, en los tres ciclos establecidos por nosotros.

En la solución de los problemas de la representación gráfica, se observa la **inducción** de unas representaciones sobre las otras: en los primeros años escolares, hemos advertido que al pasar de un modelo a otro (aves, flores etc.) "algo" de lo que caracteriza lo primeramente dibujado o pintado se repite en lo segundo, siéndole extraño. Está en juego aquí el interés psicológico, la línea de facilitación, el automatismo, etc. En toda la enseñanza hay que tender a la mayor unidad en la mayor variedad. **La unidad y la variedad son igualmente necesarias (la unidad en la variedad, la variedad en la unidad): lo primero conduce al orden; lo segundo mantiene el interés.** El mayor rendimiento equivale a más tiempo, y se consigue, primero, con la disminución de alumnos a cargo de cada maestro y profesor, que sólo es justa aumentado el número de profesores y maestros; segundo, con el mejoramiento del material docente y de los métodos de enseñanza; tercero, con la corrección de la equivocada tendencia a exigir, en los liceos, el estudio diario de muchas asignaturas, en lugar de pocas, (acaso, nada más que dos en la enseñanza por asignatura, se entiende) y **mucho más tiempo por día para cada profesor, sin reducción del número total de materias, con el solo cambio de la frecuencia** (una vez y no tres veces por semana, como ocurre actualmente con la mayoría de ellas). No nos explayaremos sobre las ventajas de la mencionada distribución del tiempo, en la que no se suprimirían los intervalos de descanso. De su bondad nos ha convencido la experiencia y por la experiencia más que por la razón —y podríamos invocar no pocas razones— otros llegarán al mismo convencimiento.

La división del tiempo escolar en tres ciclos, que oportunamente hemos propuesto, no obliga a que por separado y nada más que así se atienda, con un ritmo preestablecido, la libertad, la iniciativa, la inspiración, la metodología y el programa del maestro... En el complejo indivisible del proceso pedagógico, fluctuarán lo previsto y lo imprevisto. Lo que se quiere es asegurar, con el predominio consciente para el pedagogo, todas las modalidades buenas en algo más que en la fugacidad del accidente, del episodio, del anecdotario. El establecimiento en ciclos de los comportamientos que deben prevalecer, aun cuando siempre todo esté en todo en grado variable, no es mero artificio y conviene para la profundización de las múltiples relaciones educativas que ha de vivir el niño en la órbita de la escuela.

Mejor que tener un método o un plan, no es carecer de él, sino tener muchos métodos, muchos planes. La única manera de superarlos en la diaria labor de la enseñanza, es dominarlos como positivo recurso para moverse bien en la permanencia, no en el episodio docente, incluso sin método ni plan. La flexibilidad por multiplicidad metodológica es lo que más favorece la iniciativa de valor, la innovación, la experiencia fecunda. **Es una gran ilusión creer que la ausencia de plan es una garantía contra la rutina: en general, quienes carecen de métodos y planes son los que se rutinizan más pronto y más rígidamente, en la enseñanza como en la vida.**

Hay que superar la rutina, claro está, pero también hay que superar la improvisación, con el convencimiento de que no es éste el correctivo de aquélla. **Todo plan bien meditado** —y la meditación aquí ha de comprender la experiecia— **no excluye lo que no puede ser objeto de planificación.**

La conciencia de los problemas, el planteamiento de los mismos, sus soluciones o ensayo de soluciones, la determinación de los fines, la discusión y elección de los medios, los criterios de exploración de la realidad, la ordenada sucesión de acontecimientos en los orígenes de los

seres, la concatenación casual, los misteriosos poderes creadores y otras actividades del espíritu, conocidas e ignoradas, además de lo puramente específico del interés psicológico, organizan la gran diversidad de nuestras vivencias. Y ocurre lo mismo en el niño que en el adulto. No hay aquí diferencia más que de grado. El juego de los factores es lo que más varía, así como las repercusiones, en todo, de las múltiples formas de la afectividad. Del "nosotros" social y del "yo" escribe Marchesini: "nel **Noi,** se non è puramente majestático, l' io si afferma come quell' uno puramente majestático, l' io si afferma come quell' uno che nella moteplicitá trova il propio sostegno e incremento (1) ... **En lo psíquico, hay gran unidad en la gran diversidad, pero no hay unidades.**

*
* *

La primera gran novedad de la escuela para el niño es su vida colectiva y que en ella aprende a leer y escribir. Aprender a caminar, aprender a hablar y aprender a leer y escribir son, ciertamente, etapas de trascendencia en la evolución mental. La importancia de la lectura en el desarrollo de la mente es enorme, como lo es la experiencia. Iniciar al niño en aquélla, insertándola en ésta, es de lo más fecundo. De ahí que nosotros iniciemos la lectura en un movimiento pedagógico de introducción a la Naturaleza y al Arte por el color, el ritmo, la rima y el experimento. Es más, mucho más que el método ideo-visual de Decroly (y muy distinto en muchos aspectos), método que se tiene en cuenta como los otros métodos, sin hacer simple combinación de ellos ni simple selectivismo.

El pedagogo belga sintetiza su método en los siguientes término: "La méthode ideo-visuelle oû l'on commence

---

(1) Rivista Pedagogica --Anno XXIV— Fasc. V. 1931. Pág. 651.

par l'emploi de la phrase et du mot au lieu de la lettre et de la syllabe est une application dans l'ordre perceptif visuel verbal de l' activité globalisatrice.

"Yl n' a pas d' analyse au début mais acquisition d' un grand nombre d' images, de phrases et de mots. Pour répondre aux conditions favorables â l' activité globalisatrice, ces phrases et ces mots doivent se rapporter à des idées suggérées â l' enfant ou conçues par lui et s' associer à ses émotions, à ses intérêts (jouets, aliments, moyens de locomotions, êtres vivants, faits et gestes de ses camarades et de lui même) (1).

Es indudable que el niño aprende a hablar globalizando, pero no sólo globalizando; aprende, asimismo, derivando de una palabra otras, inventando, silabeando, descomponiendo y componiendo... Y tambin es indudable que no es igual aprender a leer que a hablar y que la globalización es más natural y eficaz en el primer caso que en el segundo, pues son muy diferentes las circunstancias en las cuales se aprende a hablar que las circunstancias en la cuales se aprende a leer.

Decroly inicia la lectura por la escritura (los niños copian frases que el maestro escribe, sin entender nada). Nosotros enseñamos la lectura con mucha anticipación a la escritura, mediante el color, el ritmo, la rima, el experimento. La escritura sigue a la agilización de la mano por el dibujo, en cuya enseñanza prevalece la expresión por el color. Desde su ingreso, el niño ensaya, en la escuela, explorar la Naturaleza y expresarse de acuerdo con las nociones precisas que va adquiriendo en el juego con prismas, reactivos, papel y tintura tornasol, pigmentos de plantas y animales, arco- iris... Para dirigir y agudizar la observación, se toma como criterio inicial, un color, por ejemplo, el rojo. Se investiga, en el aula, en la casa, en la calle, en el campo, en el cielo, en las obras de los maestros de la pintura, qué es de

(2) O. Decroly, La fonction de globalisation et l' enseignement. — Maurice Lamertin, éditeur — Bruxelles, 1929. Pág. 26 - 27.

color rojo, con qué otros colores se le ve asociado en la Naturaleza y en el Arte. Se ensaya la creación estética del niño por el color, transponiendo su orden natural, inventando el color de los seres (de un solo color, de dos y más colores). Se proyecta la pintura de casas, de vehículos, la combinación de los colores en el vestir... Se combinan por pura fantasía y se aprecia cuales combinaciones son más bellas... ¿Y la lectura? Se escriben los nombres de los colores con el color respectivo (rojo con rojo, verde con verde, etc.). El alumno lee primeramente la palabra por el color y pasando del reconocimiento cromático al de la figura, lee la palabra independientemente del color. Y ya está en el mundo para él misterioso del lenguaje escrito. Ahora, la enseñanza sigue tres direcciones: 1.°, se toma como **palabra normativa** el nombre del color (en nuestro caso, el rojo) y se aplica el **métodoanalítico-sintético**; 2.°, se escriben frases construidas por el niño y por el maestro alusivas a lo que se observa, se experimenta, se inventa, se vive...; 3.°, se escriben sencillísimas canciones que el niño ha aprendido de memoria (el ritmo y la rima vienen al encuentro del color), enumerando las palabras para que el alumno reconozca lo que va diciendo en lo que está escrito... **Se aprende así a aprender a leer para marchar solo.**

Valioso recurso en la iniciación de la lectura son el ritmo y la rima. En esencia, enseñar a leer no es otra cosa que **enseñar a reconocer gráficamente** un lenguaje que el niño ya usa, o sea, hacer notar la correspondencia entre la expresión oral y la escrita. Las canciones comunes a todos los niños, con la enumeración de sus palabras escritas, facilita la percepción de dicha correspondencia. Y buscar la expresión gráfica de las palabras y de los fonemas, interesa al niño como un juego.

Cuando el niño posee la clave de la lectura, enfebrecido, ensaya leerlo todo. Analfabetizar sin esta fiebre, es muy poco. Mantenerla es una gran misión educadora. Ya hemos afirmado que **no se enseñó del todo a leer si no se despertó la pasión por la lectura**. Que perdure esa pasión es ahora el gran problema.

Hemos sostenido en otra ocasión —y la seguridad se nos impone como absoluta— que **si los educadores llegasen a crear nada más que la perdurable pasión por la lectura en todos los hombres, por eso sólo se haría la revolución más grande y superior que jamás haya habido en este planeta** en marcha hacia la constelación de Hércules, contra la cual marcha nada son los terremotos!...

Latino-América ignora su vocación científica. Y no carece de hombres de ciencia eminentes. Prevalece la artística. ¿Será por naturaleza? La oportunidad, en ella, es mucho menor para las Ciencias que para las Artes y aunque la vocación del latino-americano sea más artística que científica, es indudable que son relativamente pocos los que pueden entrar en la verdadera órbita del espíritu y método de la Ciencia. La lectura directa de investigadores y la apreciación crítica mediante el experimento es iniciación reveladora de vocaciones ignoradas, cuando un original impulso no se hace presente por sí mismo. Por otra parte, para conducir a una directa percepción de la Naturaleza más honda y original que la común, nada mejor que la lectura directa de los investigadores. De especial valor sería crear una biblioteca de nuestra flora y de nuestra fauna, comenzando por reunir en la serie de volúmenes que fuese necesario, en castellano y en ordenación critica. los trabajos de investigadores europeos y de América recaídos sobre nuestro país. Todo liceo y toda escuela debería contar con esa biblioteca... ¡Cuánto bien se haría a la cultura del Uruguay!

Se está más inclinado a considerar culto al que no le es extraño el Arte o la Filosofía, que a quien no le es extraña la Ciencia. Y hasta se define la esencia de la cultura como un pensár filosóficamente... ¿y los otros mundos? Ignorar a Homero, a Platón, a Aristóteles, a Virgilio, a Dante, a Cervantes, a Shakespeare, a Goethe, a Bach, a Beethoven... se estima con toda la verdad del mundo —a parte la cultura de los primeros con ignorancia de todos los otros— que es gran defecto de hombre culto, pero también lo es, y no se siente la carencia, estar fuera de la directa comunión con Arquímedes, Euclides, Copérnico, Kepler, Galileo, New-

ton, Harvey, Lavoisier, Lamarck, Darwin, Mendel, Claudio Bernard, Pasteur, Cajal, Morgan... ¿Por qué? No tomaremos ahora la falsa vía de las comparaciones entre Homero y Euclides, Dante y Galileo. Nos basta que en todos ellos haya grandeza. Toda la Ciencia no es para todos. Tampoco lo es todo el Arte... Cierto que en éste hay más alma de todos que en aquélla, pese a que se afirme que el Arte es "yo" y la Ciencia "nosotros"... El sentimiento estético ¿no es "nosotros"? Cambiamos el foco, no el enfoque...

Difícil es por sí solo remontarse al superior ejercicio espiritual de la Ciencia, en el que se condicionan recíprocamente la libertad y la verdad (investigación de la verdad en la libertad, liberación del hombre por la verdad y límite de la libertad en la verdad). Ningún otro ejercicio espiritual puede sustituirlo, ni los de más libertad ni los de más autoridad. Tampoco aquél puede sustituir a éstos... Empequeñece al hombre la porfía de querer que sea lo que no está en su naturaleza. Pobre Humanidad si toda ella cupiera en una sola forma de vida, sea de fe, sea de razón, sea de sensibilidad y sentimientos...

En general, ni el niño ni el joven quiere someterse a la voluntad de otro. Es esta una sana inclinación que debe elevarse al plano de los valores, jamás replegarse, inhibirse, arrollarse... Sépase por el niño y por el joven y sépase no para olvidarlo, sino para siempre...

Remontar almas es bello y grande... ¡qué bello y grande es remontar alto! Esa es la misión del maestro.

Investigación y Enseñanza

Sobre **investigación y enseñanza** recaerá nuestra meditación de hoy. Estamos, no lo olvidemos, en el mundo de las Ciencias. De su investigación y de su enseñanza es de lo que trataremos.

Iniciaremos esta conferencia con un breve examen de lo educativo y cultural.

Habitualmente distiguimos, con demasiada seguridad y línea precisas, los valores culturales y los valores profesionales. Muy pronto hemos pasado de un convencimiento a otro convencimiento. Pero lo que mejora al hombre, mejora, siempre, la profesión de ese hombre. De donde **lo cultural no es extraño sino entraña de lo profesional.**

Por otra parte, todo lo que mejore a una profesión es un bien privado y un bien público que opera en la ascensión integral de la persona. Las aberraciones y los conflictos entre muchas maneras de vida han hecho ver una cuestión de naturaleza donde hay una cuestión de grado.

Si queréis saber qué es un helecho, nos dice Thoreau, tenéis que olvidar la Botánica... Esto **gotea** de aquello otro: **educativo es lo que queda después de olvidar lo aprendido.** O de lo que James —celebrado por Max. Scheller— afirmara del **saber culto: un saber del que uno no puede acordarse, y si pudiera, no haría falta acordarse**... La verdad de estas agudas definiciones no es, ni mucho menos, toda la verdad. Variadísimas son las modalidades psicológicas de lo educativo, ya con tendencia a lo inconsciente, bien con tendencia a lo hiperconsciente... Y muy dudoso es que sea función del olvido. Parece que su génesis está en el apren-

der o más en el aprender que en el olvidar. Aún el conocimiento en sí mismo no es ajeno a lo educativo y cultural. ¿Existe lo educativo puro y **per se**? No hay modo de averiguarlo. A quien le estorbe el conocimiento para pensar bien, obrar bien y ser original, muy probable es que se deba a **que le falta algo** y no que le sobre conocimiento...

Advierte Ramón y Cajal que existen formas del saber que dificultan, excluyen o imposibilitan otras formas del saber. Y Klem estima que podemos aprender tanto, gracias a que olvidamos. Indudablemente, ciertas convicciones, ciertas creencias, la fijación con el prestigio de la verdad de ciertas opiniones, la tendencia a **absolutizar** lo relativo y la frecuente conversión de juicios en prejuicios... estrechan el entendimiento y lo cierran en vez de abrirle nuevos horizontes, dificultando antes que facilitar la adquisición indefinida de la verdad. La historia del pensamiento nos ofrece innumerables ejemplos de esa falla del alma humana. Pero se exagera el valor del olvido. No discutimos ahora los criterios cartesiano y bergsoniano de **abordar los problemas como si nunca nadie los hubiera pensado** o de abordarlos con toda la documentación posible y luego, olvidar ésta totalmente para el ulterior esfuerzo de la más honda, directa y original intuición de la realidad... Es de otro olvido del que se trata aquí. En general, **ni los que más saben ni los más originales son los que más olvidan,** sin estar en la memoria, se comprende, la esencia de la originalidad y de la sabiduría.

En la teoría del olvido relacionado con el "saber culto" y la educación, no hay que olvidar, 1.o, que por lo común, **el saber facilita el saber**; este hecho de clara observación no puede ser negado, cualesquiera sean las causas de las grandes aberraciones; 2.o, que por rarísima excepción el olvido es radical. En otro trabajo (estudio de desarrollo inédito) hemos llegado al convencimiento de que **todo lo que alguna vez fué consciente en nuestra experiencia personal, está, de algún modo, siempre presente en nuestra conciencia, y no sólo como recuerdo del olvido, sea**

de la naturaleza que sea lo que se expresa con la palabra **conciencia** (nosotros la usamos en el estricto sentido psicológico y empírico de **ser consciente**).

Importa mucho no confundir el ejercicio de liberación espiritual con la ignorancia y el olvido.

Recordar y olvidar no presuponen en sí limitación o ampliación del entendimiento. Todo depende de qué y cómo se recuerda; de qué y cómo se olvida... y acaso también de cierto **para qué**. Según el proceso del recuerdo y del olvido, sobrevendrá mayor flexibilidad o mayor rigidez mental, cuando aquella flexibilidad o esta rigidez no sean anteriores condiciones del mismo recuerdo y del mismo olvido.

Se considera el proceso de conocer como una reducción o versión de lo desconocido a lo conocido. Un pensador contemporáneo escribe: "el **conocer** consiste propiamente en un proceso mediante el cual reduzco lo que me es intuitivamente dado a lo ya conocido, en otros términos, hallo en ello algo conocido". Al cambiar los términos de reducir lo intuitivamente dado a lo ya conocido por hallar en lo nuevo algo de lo conocido, se cambian los conceptos, más bien que se aclaran. En la tesis de que el proceso del conocer fuese ir de lo conocido a lo desconocido, o de asimilar ésto en función de aquéllo, se omite lo más primitivo, que es la misma actividad espiritual anterior al conocimiento elaborado. La reducción de lo desconocido a lo conocido excluye todo progreso. Las relaciones son muchísimo más complejas y tanto puede lo nuevo ser asimilado a lo conocido como lo conocido ser asimilado a lo nuevo, o ni lo uno ni lo otro, produciéndose una reorganización y transformación por causas psíquicas profundas.

La distinción entre ser y saber, como entre ser y poseer, ser y hacer... es correcta en unos aspectos y falaciosa en otros. No bien se quiere precisar los límites, adviértese una frecuente **falacia por distinción**. No es lo mismo, claro está, ser que saber, que poseer, que hacer... pero

tampoco es extraño al ser, el saber, el hacer, el poseer... Por naturaleza el ser es causa primaria y esencial de todo lo que acontece, se hace, se posee. La causalidad óntica se halla en el fondo de todo lo que ocurre en el mundo. Hay **grados del ser en el saber, en el hacer, en el poseer**... De la distinción primeramente verdadera y aguda entre el ser y el saber, se desliza muy pronto un paralogismo, pues a poco de establecida, se convierte en **falsa distinción.**

Por un ejercicio gramatical con ilusión de psicológico, se ha pretendido desdoblar el ser en constitucional y posesivo, en esencial y atributivo casi al infinito. Se razona (mejor, se argumenta más que razona) así: mis deseos, mis conocimientos, mi inteligencia, mi voluntad, mi imaginación, mi yo, mi personalidad... todo eso presupondría el agente poseedor y la cosa poseída. Del pronombre posesivo "mi", 'mío" se deduce la dualidad. Si eliminamos todo lo que puede eliminarse por el anterior método verbal ¿qué queda? También se puede decir "mi esencia" y eliminarla como algo poseído y no en sí...

Un hombre tiene una pluma en la mano. Es evidente que la pluma en nada es ese hombre. Comienza a escribir y ya no es tan evidente que la pluma movida por él para expresar su pensamiento no sea nada él... Un dedo es algo inmediato hombre y algo inmediato del hombre; es hombre y posesión del hombre; es constitucionalmente algo hombre y también algo **tenido** por el hombre; es en sí y posesión de sí...

Todo saber es algo ser, pero para que lo sea del todo, no tiene que aparecer como aprendido, sino como nacido. Así evoluciona la instrucción hacia la educación: en ésta el saber es más ser que en aquélla.

La esencia de la educación no es lo que es como si no existiera: es lo que existe con una tal existencia que lo adquirido parece nativo. Y es lo que trasciende lo concreto del enseñar y del aprender, lo que capacita para otra

cosa que la particularmente aprendida, además de preparar para ésta "naturando" lo artificial.

En el más amplio sentido, educación sería todo lo que se agrega a la herencia espiritual y orgánica. Durkheim (1) habla de ella como del conjunto de influencias que la Naturaleza y los hombres ejercen sobre nuestra inteligencia y sobre nuestra voluntad. El mundo de los factores es inmenso (Naturaleza y hombres), pero se reduce el mundo en que operan (inteligencia y voluntad). En sentido estricto, Goblot (2) define la educación como una transformación intelectual, moral y orgánica del individuo por influencia de otro. Quedaría excluída la auto-educación, y en sentido estricto, no hay razones convincentes para que así sea. Satisface más la fórmula de Stuart Mill, para quien **la educación comprende todo lo que nosotros hacemos para nosotros mismos y todo lo que los otros hacen por nosotros con el fin de aproximarnos a la perfección de nuestra naturaleza.**

Se introduce en la fórmula precedente, dos nociones importantes para precisar el sentido de la educación, sin limitarlo de un modo arbitdario: *la noción de intencionalidad y la noción de finalidad.* Cabe discutir si nada más que lo que *se hace* y no lo que *acontece* entra en la categoría de lo educativo. De las dos nociones, la de intencionalidad sería la más cuestionable, en cuanto límite del sentido de la palabra educación. La finalidad por esencia es también intencionalidad, pero en ésta pueden no estar comprendidos los fines de la educación, sin los cuales sería imposible caracterizarla satisfactoriamente. No obstante, hay que convenir en que los valores educativos trascienden, en muchos aspectos, toda intencionalidad y toda finalidad. Entonces ¿cómo precisar qué se entiende por educación? Desde luego, la intencionalidad en dirección al perfeccionamiento del hombre (finalidad) no es negada en el complejo de la educación,

---

(1) Education et Sociologie Alcan. — París 1934.

pero hay que incluir en él, además, *lo que resulta conforme a los fines, sin que haya sido intencionalmente hecho por los fines.*

El valor de las definiciones —y no hay nada que no exija numerosas definiciones, si por ellas se quiere precisar su sentido— está, sobre todo, en dos cosas: 1.°, en poner de relieve a qué aspecto le atribuye más importancia uno u otro autor; 2.°, en la crítica que suscita por fatal insuficiencia, debida, generalmente, a excesiva restricción o a excesiva amplitud... En el último caso, asombra todo lo que se quiere abarcar con una palabra y todo lo que se quiere encerrar en un concepto. Cuando se pasa de un asunto a otro, se vive el conflicto de esa demasía... Al definir la educación en su sentido más vasto, se quita mucho a la herencia; al definir la herencia, se quita mucho a la educación. Así en todo.

Se comprende que el acento del moralista, al hablar de educación, recaiga sobre la moralidad; pero no ocurre lo mismo con muchos políticos y aún sociólogos. El pedagogo se siente también moralista. Para Herbart, *lo educativo sin lo ético no es educativo.* Y Kerschensteiner juzga que el último fin de toda educación es lograr la personalidad moral autónoma. Si educativo es lo que capacita para algo más que lo concretamente aprendido, se imponé la distinción de dos cuestiones inmediatas: la psicológica y la moral. Habría, pues, un aspecto de lo educativo puramente psicológico, indiferente a lo moral, y otro aspecto ético. Pueden o no darse junto lo psicológico y lo moral. Pueden estar disociados. En este caso lo psicológicamente educativo (razonar con mayor agudeza, manejar bien un instrumento, etc.) será, a) moral; b) extraño a la moral, pero no contrario a ella; c) contrario a la moral. Se puede ser artísticamente muy educado, sin serlo moralmente... Haciendo prevalecer los fines en el concepto de educación, es natural que el acento recaiga sobre la moralidad, sin que sea ésta el único signo de lo educativo ni siempre lo más característico... No siempre es moralidad, pero siempre son valores. *Educarse sería crecer en valores.*

La educación no es un proceso cíclico, que se cierra

a una edad determinada: es un proceso abierto, que dura toda la vida. Pero la *educabilidad* no es la misma en todos los momentos de la evolución individual. Tampoco sigue una curva de regular desarrollo. Con el crecimiento, con la experiencia, con la cultura puede ganarse también en *educabilidad*... No vamos a precipitarnos en el vacío tras una tesis sin sostén, como sería la de suponer, sin distingos, que a mayor experiencia, que a mayor cultura corresponde siempre mayor educabilidad. Lo que sí afirmamos es que *la educabilidad evoluciona* en función de la experiencia, de la cultura, no sólo en función de la edad: si un mismo sujeto pudiera, a una misma edad, ser culto o inculto, en la segunda alternativa su *educabilidad* estaría disminuída con respecto a la primera... La experiencia, la cultura no sólo enseñan, no sólo educan: también hacen más educable, vale decir, *crea nuevas posibilidades de educación.* Y como en la experiencia de un mismo sujeto, a la misma edad, la dualidad de culto e inculto no puede ser objeto de experiencia, nos expresaríamos en términos más generales y estadísticos, de esta manera: *en condiciones nativas similares, a igual edad cronológica la diferencia de educabilidad es, sobre todo, función de la cultura.*

Nadie ignora que hay experiencias que paralizan o perturban el proceso de la educación. Que ciertos hábitos son como *naturaleza sobreagregada* de extraordinaria importancia en el progreso de sí mismo en la escala de los valores; y otros, al contrario, de un mundo abierto a todas las posibilidades, lo convierte en un mundo cerrado, como si se produjera una especie de *ciclización,* de suerte que a un movimiento en línea ilimitada, lo sustituye un movimiento vuelto sobre sí mismo, sin ninguna trascendencia.

La *educabilidad* (posibilidad de educación) es semejante a la *evolucionalidad* (posibilidad de evolución). En el fondo, un caso particular de ésta, que hemos estudiado en otro ensayo. Llegábamos, entre otras, a la siguiente conclusión: *el hombre es, en muchos aspectos, el ser más evolucionado de este planeta, y a la vez, el más evolucionable*... La realiza-

ción de sus potencialidades no conduciría al agotamiento de las potencias, sino a nueva potenciación.

Es el hombre el mayor centro creador de la vida. Crece en espíritu y sus poderes lejos de disminuir, aumentan. Sea cual sea su origen, el hombre participa en la creación del mundo, que no está ni parece que pueda estar nunca totalmente creado, por la misma naturaleza de los poderes creadores.

*
* *

En uno de sus múltiples aspectos, lo educativo consiste en *aprender a aprender* y no necesariamente para olvidar. Y una de las más importantes misiones de la enseñanza es *enseñar a aprender*. Sean cuales sean los valores espirituales de una asignatura, sus valores educativos dependen muchísimo de cómo se enseña y de cómo se aprende (en el fondo, de esto último, o mejor de *cómo se vive* cada asignatura).

Entre otros inestimables efectos en la evolución de nuestra mente, están dos de la investigación: 1.°, el de la independencia de espíritu en la disciplina de la verdad; 2.°, el de llevar a *ver las cosas con ojos nuevos, pero con esa novedad profunda que es el revés del primitivo estado de ignorancia.* De ahí el grave error de quienes creen que la información, el saber y hasta la cultura, que estaría más cerca de convertirse en propia naturaleza, perjudican la originalidad... Cierto que predican una doctrina que no han comprendido bien y son y hacen lo contrario de lo que dicen. En todo caso, *pretenden estar de vuelta antes de haber llegado y confunden la ignorancia inicial con la ignorancia final.*

Nadie tiene los ojos más nuevos que el sabio, el artista y el filósofo, por naturaleza y por mucho ver, precisamente, o por esa profundización en el ver que es el observar... *Ver con ojos nuevos* no significa ver menos, sino más y de otra manera, en cuya visión lo ingenuo no quede excluído.

Meditado a fondo, no hay nada que no empiece a ser extraño... El ver ingenuo, como la ignorancia, envejece

pronto. No cabe negar, es verdad, que el estudio nos familiariza o puede familiarizarnos con lo más raro del mundo; pero esto sucede cuando la frecuentación *nos hace olvidar los problemas que no hemos resuelto* y esos problemas no están donde nos encontraríamos con el olvido de nuestro saber y de nuestra experiencia: *son problemas no de la primera, sino de la segunda o de nuestra última ignorancia*... Cuando se mantienen vivos los problemas, nada envejece... Poco después que Trembley descubrió que seccionando una hidra en dos o más partes, cada una de éstas regenera y se crean así tantos individuos como fragmentos, Reaumur repitió la experiencia con absoluto escepticismo, pero la realidad lo puso en presencia del mismo milagroso poder creador de la vida que había sorprendido a Trembley. No obstante, la conciencia de los misterios que revelaron a Reaumur los experimentos de Trembley no le permitió acostumbrarse a lo que veía y reveía cientos de veces: "j'eus de la peine à en croire mes yeux, et c'est un fait que je ne m' accoutume point a voir, après l'avoir vu et revu cent y cent fois''. Con todo pasaría lo mismo si no dejáramos de someterlo a profunda meditación.

Mentalmente envejece lo que pierde interés, o mejor, nosotros envejecemos para aquellas cosas para las cuales nuestro interés psicológico se va apagando... Y *educar es, en una de sus formas, encender el interés por lo que vale.*

Tener interés por un objeto sería estar ligado a él afectiva o intelectualmente, o de ambas maneras. Para Dewey existe una conexión necesaria entre el interés y la aspiración, el propósito y la preocupación. Interés y disciplina se correlacionarían en una actividad con aspiración: sería ''hacer las cosas con un motivo real detrás y una aspiración efectiva delante''. El interés produciría una tensión espiritual, una tonicidad propia para el esfuerzo, pues tendría a dar profundidad en la impresión de las cosas. Aseguraría la continuidad del trabajo no tanto por el placer como por la emoción, no siempre alegría actual de lo que se hace, a pesar de que en cierto sentido el interés psicológico sea al deseo lo que la alegría al placer.

El desacuerdo entre los intereses psicológicos del alumno y del profesor, es una de las mayores dificultades de la enseñanza. Deben encontrarse en los valores superiores del espíritu, y todo lo que se haga por ello siempre será poco.

*
* *

La mejor preparación para cualquier carrera es iniciar al estudiante en los métodos de investigación... He ahí una tesis sobre la cual han insistido algunos sabios. Si la aceptamos, tenemos que admitir su inmediata consecuencia, que es ésta: *todo profesor debe ser un investigador,* porque ¿cómo podría iniciar en los métodos de investigación quien no investiga? En los grados superiores y cuando su fin no es la misma investigación, la enseñanza está entre la investigación y la profesión. Apartarse de las fuentes es también alejarse de sus mejores aplicaciones, con la ilusoria creencia de ser, en lo profesional, más realista y práctico. *Nada influye tanto en el progreso de una profesión como el progreso de las ciencias puras.*

En breve y categórica sentencia, el célebre físico Ramsay afirma que *una Universidad en la cual no se investiga, no es una Universidad.*

Para orientar el trabajo científico, el seminario y el laboratorio; la cátedra tiende a irse en vicio, como esas plantas que crecen en demasía y sólo dan pequeños frutos. En el seminario y en el laboratorio es donde realmente el alumno poco a poco se transfigura en discípulo, y el profesor en maestro. Tanto como la cátedra separa el profesor del estudiante, lo acercan el seminario y el laboratorio. Es en ellos donde más *se aprende a aprender;* donde el joven va conquistando el derecho a opinar y a ser escuchado; el profesor, habituándose a deponer su autoridad; y uno y otro, a acatar la verdad científica por sí misma, contrastando libremente lo verdadero y lo falso de ajenas y propias ideas. Al tener un común centro de gravitación espiritual, es allí donde se forma escuela.

Resurge ahora el problema de si el profesor debe ser un investigador, y aparece otro correlacionado, cuyos términos serían éstos: ¿la Universidad puede, y si puede, debe formar investigadores?

Se quejan frecuentemente los profesores de que la enseñanza estorba la investigación; y hay investigadores para quienes la enseñanza es un ejercicio de penitnecia...

Como siempre, las formas sencillas se van complicando a medida que se consideran uno a uno y en su interdependencia los numerosos problemas que plantea la realidad.

No del todo desprovisto de datos concretos de la vida universitaria, sostiénese la tesis de que la Universidad debe limitarse a las profesiones. Pero ¿qué hay de verdad y qué hay de ilusorio en nuestras *vivencias pedagógicas?*

Hartas veces el hombre párase frente a sistemas que él mismo construyó como si tuvieran la consistencia de estratificaciones geológicas; y otras, pretende que todo puede quitarse, mudarse, ponerse a la intemperie, como si viviéramos en un mundo de cartón!

Por la manera de razonar los planes de estudio y por la práctica docente, en ciertos casos parece que se dejara entender que cada profesión tuviera su estructura científica única, precisa y poco menos que acabada. Para cada una de ellas habría algo así como un régimen alimenticio, sin cuyo estricto cumplimiento sobrevendrían graves trastornos sociales!

¿Qué sería de las profesiones sin la investigación? Y la enseñanza ¿qué enseñaría?... La investigación es inductora espiritual de ésta y de aquélla y le da, a una y a otra, la materia, el zumo y el fermento, el contenido y los instrumentos de trabajo... y no pocas veces, las normas esenciales de sus realizaciones.

En ningún curso hay tiempo para enseñar las verdades ya descubiertas; no obstante, en todos los cursos tiene que haber tiempo para iniciar en el descubrimiento de nuevas verdades, o sea, en el espíritu y método de la investigación.

Todo profesional que carezca del espíritu del investigador, publique o no puglique nada, es otro asunto, tendrá una,

grave falla en el ejercicio de su misma profesión, lo que no implica estar desposeído de muchas otras virtudes indispensables en la buena práctica profesional. El límite entre las profesiones científicas y la ciencia pura es absurdo. Y si bien se necesita que cada carrera tenga un núcleo de saber inmediatamente aplicable, no se apoya en ningún principio serio que todos los estudiantes cursen estrictamente los mismos estudios para obtener los mismos títulos: *sobre el fundamento común exigido por la práctica de la profesión, deben establecerse las diferencias vocacionales del que enseña y del que aprende.*

Si puede haber inarmonía entre la investigación y la enseñanza, es, sobre todo, porque el desarrollo de un programa rígido, con excesiva preocupación profesional inmediata, hace desencontrar, casi siempre, los intereses vocacionales que existan en profesores y alumnos.

Terminados sus estudios universitarios, el profesional debe seguir el progreso de las Ciencias para el mejoramiento de su práctica diaria... Del espíritu con que vivió sus años de estudiante dependerá, en buena parte, su evolución futura. Por eso es que la exclamación no ha comprometido el fondo de exactitud de estas palabras del fisiólogo Lipschütz: "¡Nada más práctico en la educación de profesionales, que la enseñanza científica!" Se alude aquí a la enseñanza de las ciencias mismas.

De suma importancia son la libertad de juicio y la disciplina de la inteligencia. Pocas veces la mente es por igual libre y disciplinada como en la investigación científica. Bien enorme es el de su método en cuanto orienta el espíritu en el ejercicio de la libertad por la cultura, poniéndolo en la dirección de inquirir la verdad oculta como fin en sí mismo, sin preocupaciones secundarias que la desfiguren. Naturalmente, en Ciencias todo no es método: a la vez se trabaja por encima y por debajo, o mejor, por fuera de él.

La profesión está siempre rectificándose, corrigiéndose, enriqueciéndose, evolucionando por la investigación. Pues bien, la enseñanza, en cuanto intermediario entre la investiación y la profesión, no debe nunca desentenderse de la in-

vestigación, como no se desentiende de la profesión: lo mejor es que termine en obra estableciendo perfecta continuidad entre aquélla y ésta, o sea, que el intermediario pedagógico acerque todo lo más posible, sobre la base de sus puntos comunes, la profesión y la investigación, de suerte que se tienda a conjurar, desde el comienzo, el pernicioso alejamiento que suele producirse, en el ejercicio de las profesiones, entre las Ciencias puras y las Ciencias aplicadas: *sin las primeras, las segundas envejecen pronto en muchos de sus mecanismos de acción y con la falsa seguridad de largos años de pseudoexperiencia, el profesional es víctima y hace víctimas de peligrosos errores evitables.*

Contra el parecer de algunos profesores de acentuada prudencia y severidad, que creen que ningún estudiante está a punto para emprender una investiación, pensamos que, por esta vez, los *jóvenes irreverentes* tienen más razón que los hombres maduros: es asunto cuyas pruebas llegan de todas partes, que un estudiante con vocación o elementos vocacionales puede emprender ya una investigación científica, a partir, se entiende, de una base de cultura indispensable para la comprensión de los problemas que aborde. Tesis es ésta que tiene sus fundamentos en ejemplos numerosísimos, algunos de los cuales eminentes. Importa más que lo que se sabe, la originalidad, ciertas formas de la imaginación creadora, la claridad y profundidad del raciocinio, la capacidad de aprender —en el proceso de una investiación, lo que no se sabe se aprende— la capacidad de trabajo, la emoción que se experimenta en él, la continuidad en el esfuerzo... Todo estriba en que el estudiante se ponga a trabajar junto a un experimentado investigador que no tenga apagada la sensibilidad para el discípulo, quien le enseñará las técnicas, su alcance, su máximo rendimiento, sus limitaciones; le propondrá tema adecuado y le orientará en la bibliografía, en la crítica y en la interpretación de los hechos.

Esperando la madurez para el ataque de los problemas científicos y pretendiendo iniciarse con una catedral o con un acueducto romano, como con tanta elocuencia y verdad

afirma Cajal, muchas legítimas promesas dan menos que otros de los que nada han prometido. *Es que existe el prejuicio de querer ser autoridad antes de ser autor.*

*
* *

En la investigación se "madura" investigando... Esperar la madurez para iniciarse es no madurar nunca. Entre lo verde y lo maduro está lo pintón... y los frutos en vez de madurar pueden *pasmarse*... Por lo demás, en la frutescencia del espíritu, hay jóvenes con ideas más maduras o menos inmaturas que las correspondientes de muchos hombres maduros.

Entre la investigación pura y la enseñanza deben haber tránsitos, tanto a partir del profesor como a partir del estudiante. Es necesario que hayan investigadores sin otra obligación que la investigación en sí, con entrega de *todo el hombre y todo el tiempo,* en una integral manera de vivir según la propia naturaleza y no esquemas abstractos del hombre integral. Pero es indispensable que existan investigadores que destinen parte de su tiempo para orientar en la investigación misma a los jóvenes de vocación, ya que no a todos los estudiantes. Sin embargo, todos ellos han de vivir de algún modo el método y el espíritu científicos en el proceso real de la investigación. ¿Cómo? Muchas son las maneras... Desde luego, hay que enseñar técnicas, fáciles y más o menos difíciles, en cuyo manejo ya se irán diferenciando los alumnos y más se diferenciarán por la profundización que con ellas alcancen en el estudio de un tema bien concreto, por la percepción que tengan de los problemas, la forma de plantearlos y de resolverlos, por las interpretaciones y teorías que se les ocurran y la táctica que inventen para procurar demostrarlas... en suma, por el juego de lo aprendido en la revelación de la verdad y de la propia originalidad.

Si *una manera de lo pedagógico consiste en hacer fácil lo difícil,* hay otras, y entre ellas, la de *saber no quitar, sino*

poner dificultades; comprendiendo las dos, diríamos que lo *pedagógico consiste ahora en saber quitar y poner dificultades oportunamente*.... Enseñar técnicas es dar facilidades para aprender (las técnicas y los métodos son formas superiores de *aprender a aprender*) y plantear problemas con acierto pedagógico es poner dificultades para encender el interés psicológico por lo que vale la vida del espíritu.

Terrible *enfermedad de carencia,* congénita o adquirida, es la de una Universidad sin investigadores. Así nunca se podrá alcanzar superior jerarquía y se sufrirán peligrosísimas limitaciones. Hay que convencerse hasta que el convencimiento opere en la conducta como nervio de nuestra vida, que la investigación no sólo está en la cúpula, sino también en los cimientos. Comúnmente se olvida esto en la creación, organización y reformas universitarias y es como olvidar las raíces y la cabeza...

Aunque en un país existan centros de investigación pura, independientes de las universidades, éstas deben contar con sus investigadores Su existencia tiende a superioizarse en totalidad. Si nada mana dentro, lo que viene de afuera no podrá impedir la sequía.

Donde hay alguien que de algún modo viva en profundidad, todos mejoran un poco.

En la investigación y en la enseñanza son innumerables los factores que hay que tener en cuenta (los psicológicos, los económicos, los sociales, los morales...). Queremos discutir aquí un problema importante: el de si todo profesor debe ser un investigador. Hay que hacerlo desde tres puntos de vista: el del investigador, el del profesor y el de sus relaciones de naturaleza psíquica y de función.

No todos los prefoseres investigan. Ese es un hecho. No todos los investigadores tienen vocación por la enseñanza. Ese es otro hecho...

W. Ostwald clasifica a los investigadores en clásicos y románticos, clasificación en parte coincidente con la de Cajal en lentos y rápidos. La tendencia de los primeros sería a vivir solitarios, y absorbidos por la preocupación de perfeccionar su obra, carecerían de interés por la enseñanza.

Pueden influir mucho por sus trabajos, pero no directa y personalmente. No serían animadores y menos aceptarían ceñirse a un determinado programa de enseñanza con miras a una carrera o profesión. Los románticos, en cambio, no se preocuparían por perfeccionar su obra, copiosa e irregular, desdeñarían ajuste y detalles, producirían gran impresión personal, tendrían gusto por la enseñanza...

La clasificación que Ostwald establece de los investigadores no es total, sino parcialmente verdadera. Además de existir tránsitos entre clásicos y románticos, hay interferencias. Cajal tenía mucho de lo uno y de lo otro; en la Argentina, tenemos el ejemplo de Houssay, tan preocupado por el perfeccionamiento de la obra como por la formación de investigadores. Es que *descubrir a un hombre y contribuir a su realización no es menos importante que hacer cualquier otro descubrimiento*. ¿Se puede despreocupar de esto la Universidad sin traicionarse en sus más altos fines?

Es muy raro hallarse con un investigador que después de haber aprendido a callar, metiéndose en su cámara oscura donde vive con la esperanza de nuevos descubrimientos, no haga cátedra donde esté, hablando, con temperatura, de sus problemas. Y esta cátedra sí que es eficaz aunque uno solo la escuche...

¡Y el ejemplo de los *vitalizadores* de la cultura! Los jóvenes poseen la bella cualidad de admirar a los hombres cuyos méritos juzgan excepcionales. Todos quisiéramos un lugar de excepción en la vida del espíritu. En la juventud, ser admirador implica como un ensayo en busca del modelo de la propia personalidad y está tan en lo íntimo de sus necesidades psicológicas, que donde no existen grandes valores, bástales una sospecha o una promesa para crearlos. Y es la admiración una deshiscencia del alma en la cual nos desprendemos de toda crítica y así aseguramos el encuentro de las virtudes que anhelamos existan en otros para ejemplario de nuestra vida.

No hay que perder de vista la significación ética del que se empeña por anclar en lo permanente desprendiéndose de todo lo vano, que distrae a quienes olvidan o nunca su-

pieron de ningún destino; puesto que si el hombre, por no entenderlo, está intelectualmente fuera del mundo en que vive, siempre y sea cual sea el sitio en que se encuentre, estará en el centro de sus realidades morales.

El cercano espectáculo de los verdaderos *vitalizadores* de la cultura, llevará a la mente de muchos estudiantes una perpetua lucha entre lo que se es y lo que se quiere ser; cuando cese esa lucha cesará el progreso de cada uno de nos otros. Y es natural que se imponga la convicción de ideales parcialmente realizables, sin los que nos iremos convirtiendo poco a poco en el *espectro* de nuestro destino.

Confiesa Stuart Mill en su "Autobiografía", tan rica en sugestiones pedagógicas, que cuando leyó por primera vez a Benthama, llegó a tener "lo que con verdad puede llamarse un fin en la vida: ser un reformador del mundo". Pero el optimismo, cifrado en ideal tan alto, hizo crisis y entonces, modestamente, concluye que sólo son felices los que tienen su espíritu fijo sobre cualquier objeto que no sea el de su propia felicidad (en cualquier empresa perseguida no como un medio, sino como un *fin del ideal en sí mismo*).

Ahora bien, el problema ¿el profesor debe ser investigador? tenemos que pensarlo considerando al profesor no solamente como un medio, sino también como un fin.

Se insiste, como si fuera un axioma pedagógico, que quien más sabe no es quien mejor enseña. Pero seguramente que no es el saber mucho lo que estorba el enseñar bien. No olvidemos el espíritu que pone el que sabe aún en las cosas más simples que enseña y que sólo quien sabe mucho puede enseñar con facilidad cosas difíciles, sin falsearlas.

El que no tenga en la cabeza mucho más que los conocimientos que trasiega a la clase y su espíritu sea el de trasegar, carecerá del contagio con el cual un cerebro iluminado por conceptos superiores hace *hormiguear* las ideas en los cerebros jóvenes.

El valor educativo de la materia que se enseña, depende de cuatro factores: 1.o, del método y espíritu de la misma; 2.o, de la personalidad del alumno; 3.o, de la personalidad del profesor y del estado de tensión en que este la vive; y 4.o, del mayor o menor grado de vocación pedagógica

del que la dicta. Descuidando el complejo referido, se pica un poco de sofisma la dialéctica que pretende establecer jerarquías culturales absolutas entre cualesquiera disciplinas.

Para subir en grado como *vitalizador* de la cultura, nada más eficiente que el profesor se dedique a la investiación. Habría que darle resueltos, entonces, sus problemas económicos, así podría destinar su tiempo y su inteliegencia a los problemas científicos, compartiendo su vida entre la cátedra, el seminario y el laboratorio.

Naturalmente que si la Universidad tiene investigadores, puede formar investigadores. Y será esta su más importante contribución a la Ciencia y su más grande gloria. Pero... ¿y los profesores que no son investigadores? ¿se exigirá que investiguen aun aquellos sin vocación? ¿Y los que creen que investigan porque acopian hechos triviales?... En la obra de Claudio Bernard *Lecons sur la phisiologie et la pathologie du systême nerveux* (1), se encuentra esta advertencia: "Tout le monde croit être apte a interroger la nature par l' expérimentation: c' est la le plus souvent une grave erreur".

Una obra científica hay que juzgarla, entre otros valores, 1.o, por el método nuevo que aporta, lo cual equivale a nuevas maneras de descubrir verdades ocultas y profundizar, depurar y recimentar verdades descubiertas por otros, que no pocas veces la tarea más ardua consiste en fundamentarlas; 2.o, por los hechos nuevos y las ideas originales; 3.o, por las dificultades de los problemas que resuelve; 4.o, por lo que facilite en el estudio de problemas que no resuelve; 5.o, por los nuevos problemas que plantea; 6.o, por la elevación en todo lo que se trata; 7.o, por su fecundidad, o sea, por los trabajos originales que provoca... No ha existido físico-matemático que haya escrito menos que Einstein, ni biólogo que Mendel; pero nadie ha hecho escribir más, en igual tiempo, que esos dos grandes sabios.

En la epopeya interminable de ir desentrañando punto por punto la estructura y el sentido del Universo, el hombre es una confidencia entre la verdad y el error, como la

---

(1) Tomo I, págs. 6-7.

penumbra es una confidencia entre la luz y la sombra. De ahí que al investigador no le interese solamente lo que ya se sabe, como a un simple erudito; su interés más céntrico de lo que se sabe está en saber qué es lo que no se sabe y poner la reja de arado después del último surco.

En primer término, el investigador es un buscador de límites, vale a decir, un estudioso que busca donde la sabiduría de los hombres lo deja en la ignorancia. Si como un mojón se queda en la línea divisoria que agotó a los otros, no será más que un erudito.

No caben dos opiniones: pretender que todos sean investigadores es contrario a la naturaleza del hombre... Pero, 1.o, ¿no convendría elegir a los profesores entre los investigadores? 2.o, ¿no hay que atender como precioso don de la vida, *el grado de investigador* que hay en todo hombre, *grado* que tiene que ir subiendo y no bajando singularmente en el profesional que aplica las Ciencias en su práctica diaria?

Es indudable que no existe paralelismo entre vocación pedagógica y vocación para la investigación científica La experiencia nos muestra que hay excelentes profesores que no son investigadores e investigadores excelentes que no son buenos profesores... Reparemos, sin embargo, en cuatro cuestiones: a) que un profesor que no es investigador puede ser mejor que otro que lo es en la enseñanza de un determinado programa, pero no en cualquier enseñanza; b) que a medida que ascendemos a los grados superiores, la enseñanza se va acercando cada vez más al plano de la investigación; c) que si bien no hay paralelismo entre la vocación pedagógica y la vocación por la investigación científica, pueden coexistir y muchísimas veces se dan *vocaciones pedagógicas monovalentes,* o sea, secundaria a una vocación científica como continuidad o derivación de ésta, que llevan a la enseñanza, con acierto y gusto, de lo que se está investigando o en especial relación con ello; d) que un mismo profesor, si no desatiende por una actividad la otra, gana como tal profesor si es investigador. Cuenta con más recursos espirituales y técnicos para la enseñanza. Además, ¿cómo avalorar los trabajos cien-

tíficos si no se trabaja? —¿cómo hacer la crítica justa de los hechos, de las ideas, de las teorías o hipótesis con sólo la lectura de libros y revistas?—. Un profesor que puede ser sustituído por libros, por más virtudes pedagógicas que posea, será un mal profesor. La excelencia de sus formas pedagógicas no sirven para corregir las deficiencias de fondo: será tan eficaz en la enseñanza de una verdad como de un error.

El que investigue, jamás podrá ser sustituído por libros, aun cuando no enseñe exclusivamente los temas de su investigación, pues su criterio y actitud espiritual cambian para la valoración de toda la materia. En las demostraciones de verdades conocidas —una de las fases del profesor que no se pueden dar en el libro— se moverá mejor un profesor si investiga que si no investiga, porque reparará en matices y variantes sobre los cuales el que no investiga no puede reparar, tendrá tácticas nuevas y sabrá sacar de los fracasos utilísimas enseñanzas, salir de ellos airoso y no necesitará acudir al consabido recurso "si la experiencia no hubiese fallado, ustedes habrían visto"... y los estudiantes terminan su carrera sin haber visto, muchas veces, lo que *habrían visto*...

Hay errores perpetuados y difundidos por la enseñanza... Eso sí que es traicionar a la Universidad, a la vida del espíritu, al destino del hombre.

..La investigación agudiza la conciencia de los problemas y la enseñanza debe agudizarla también. No se trata de una duda sistemática, igual para todas las cosas; se trata de algo más difícil: de evitar, en lo posible, dudas y certezas falsas, porque tanto error hay en no ver problemas donde existen, como en verlos donde no existen.

Actualmente hay cursos de asistencia libre y obligación de exámenes. Se estima que así los estudiantes tienen defensa contra malos profesores... ¡Curiosa moral universitaria! Se deja el mal, descuidando la enseñanza de las asignaturas respectivas, y... ¡qué se las arreglen! Conviene los cursos libres, pero no de ese tipo ni por esas razones. Para la preparación de los alumnos, mejor sería lo contrario: no tolerar profesores incompetentes y establecer algunos *cursos de asis-*

tencia obligatoria y sin exámenes, de profundización, de puesta al día de temas importantes, coincidan o no con el programa de exámenes, y aun con reducción de puntos examinables... Por el exagerado "examinismo" de la Universidad, los estudiantes se ven obligados a dividir el saber en dos categorías: examinable y no examinable, con interés por lo primero e indiferencia por lo segundo, o con interés más por el examen que por la materia, que luego desdeñan, creándose vicios de valoración difíciles de corregir.

Las puestas al día (mise au point), sobre los asuntos que el profesor quisiere tratar, además de su valor en sí y para todos, servirían de tránsitos entre los cursos profesionales y la investigación. En esto importa no olvidarse de la regla que Fischer da en su "Entwurf eines Lehr planes für Physik": *Ante todo, penetración; después, visión de conjunto*... De lo contrario, se corre el riesgo de tener académicos como aquel que, interrogado por Magendie sobre una Memoria que iba a presentar a la Academia, dijo: "la Mémoire est terminé il ne reste plus à faire que les expériences".

A partir de un mínimo obligatorio, libertad de enseñar y libertad de aprender, contemplándose la vocación del profesor y la vocación del alumno. Al igual que en el *Collège de France,* el profesor haría su curso sobre la base de sus propias investigaciones. Entonces sí, como asevera Gans aludiendo a la libertad en las universidades alemanas —en épocas normales, se entiende— "ningún ministro, ningún rector, ningún decano, ningún consejo, ni comisión alguna puede hacer al profesor prescripciones acerca de lo que enseña... Sólo es responsable ante sí mismo y se supone de él que sabrá mejor que todas las autoridades juntas, cómo debe arreglar su programa, su plan de estudio". En la carrera del profesorado debería existir una progresiva liberación hasta conceder al profesor que se lo merezca por sus obras y sus virtudes, máxima libertad y máximo sueldo (este materialismo, por justicia, es necesario para muchos idealismos).

La Universidad, no cabe duda, necesita sus investigadores. Sólo así podrá ser de veras templo de la cultura integral Y existirá, en efecto, como alto valor de la misma, cuando

haya, en ella, trabajando, físicos, químicos, biólogos, matemáticos, etc., cuyas investigaciones estén obligados a tener en cuenta los físicos, los químicos, los biólogos, los matemáticos, etc., de todas partes.

Todo lo que aumente el prestigio de los profesores, aumenta el prestigio de la Universidad; y todo lo que sea prestigio de la Universidad es un gran bien de la nación.

Estaría muy por debajo de sus funciones docentes el profesor que fuese un simple transmisor de conocimientos Sobre ninguna cuestión científica se puede opinar con honradez si no se trabaja. Para juzgar bien hay que ir a la verificación de su contenido. Existen obras, es cierto, que no exigen más capacidad cerebral que la del hombre mediano. Es la obra de los *peones* de la Ciencia, valga la dura, verdadera y gráfica expresión de Rey Pastor... Pero en Ciencias, como en todo, la contribución de los *obreros* es muy noble y necesaria. La Ciencia, la Filosofía, la Religión y el Arte no son exclusiva creación del genio. Y entre éste y el hombre común están las aproximaciones del talento. Lo que no es necesario es escribir libros de texto inferiores a los que ya existen, en los que no pocas veces la única originalidad consiste en decir mal lo que otros han dicho bien... Hay que investigar primero antes de publicar libros para la enseñanza superior. Y en ningún caso, los dones pedagógicos y la simple lectura bastan: hay que haber vivido más interiormente la materia de que se trata. El *mimetismo* entre autor e investigador engaña a muchos que *tienen ojos y no ven*... y a la buena fe de los profanos.

La confusión de valores es uno de los males más grandes, singularmente en la orientación espiritual de los jóvenes. El profesor debe saber depurar por sí mismo la Ciencia que enseña y poder someter a la crítica experimental los asuntos en pleito sobre los cuales abunden las opiniones contradictorias. La Universidad es un organismo viviente cuya renovación real se hace eliminando errores más o menos consagrados y asimilando verdades nuevas, para contribuir a consagrarlas y difundirlas. Así como no puede darlo todo hecho, tampoco debe tomarlo todo hecho.

Indudablemente, si la Universidad tiene medios para la investigación e investigadores, puede y debe formar nvestigadores. El problema más delicado ahora es el de la elección de los aspirantes. ¿Quién debe hacerla y cómo debe hacerse? Problema de psicología, en primer término ¿habrá que recurrir a los psicólogos? Quizá su colaboración se necesite; siempre sería valiosa; pero sin dar por resuelto este complejísimo problema cuya discusión alargaría demasiado nuestra conferencia, nos remitimos a lo que hemos dicho ayer en la Facultad de Filosofía y Letras sobre la psicología de la vocación, concretándonos aquí a puntualizar que el triunfo de un joven en el laboratorio no depende tanto del grado de saturación de sus conocimientos como de sus aptitudes y consagración, de su originalidad, poder asimilador y esfuerzo, que hay que poner a prueba en ensayos de investigación, bajo la vigilancia de un investigador...

Huelga encarecer la importancia que tendría poder determinar, con la mayor anticipación posible, quiénes son los investigadores inmanentes... ¿La Universidad partirá de la base de que en todo estudiante hay, en potencia, un investigador? ¿Aceptará, como criterio de diagnóstico y pronóstico, lo que el alumno conoce de si mismo y uno que otro dato disperso, *sin interior?*

El "Diario de viaje de un filósofo" tiene este frontis: "El camino más corto para encontrarse uno a sí mismo, da la vuelta al mundo". Y no hay viaje en el que necesitemos diario más filosófico que el de nuestra vida.

Algunos orientadores de los jóvenes, con la plausible preocupación de mejorar el porvenir, se precipitan al creer resueltos los problemas psicológicos primordiales de la orientación vocacional. Se ha avanzado mucho desde el "Examen de Ingenios" de Huarte a nuestros días. Pero hay una peligrosa tendencia a simplificar las realidades psicológicas, en nombre de cierta psicología científica, particularmente de *test*... Suele tildarse de *teórico* lo complejo verdadero y considerarse *práctico* lo simple. La verdad es que existe lo práctico falso, lo simple y complejo práctico.

Se premia la escolaridad total. Muy bien y no importa

que se discuta si el mejor alumno de una generación es realmente el más apto. Puede serlo; no siempre lo es... ¿Y más apto para qué, para todo? La estadística carece aquí de los documentos de una experiencia científica. Pero es presumible que de un buen alumno salga más fácilmente un investigador, que de un alumno mediocre. Un buen alumno —siempre que este concepto no esté fundado sólo en los éxitos de exámenes— es la garantía mínima de un estudioso.

Habría que conocer bien en qué condiciones va haciendo su carrera cada estudiante, cómo trabaja, para poder comparar sus capacidades por el rendimiento escolar. Y además de la escolaridad general, debiera tenerse muy en cuenta la escolaridad especial, porque ocurre que las preferencias que sienta el estudiante, pueden hacerle descuidar el estudio equilibrado de la profesión. ¡Las *manías* de los jóvenes dan sus grandes sorpresas!

Eso no es todo, ciertamente, y hay preciosas cualidades que no entran en juego en los triunfos escolares, que son, en el mejor de los casos, expresiones del poder asimilador del estudiante: la originalidad, por ejemplo, cuya importancia es primaria para el investigador y que es estimada por Ostwald, y tres siglos antes por Huarte de San Juan, como el signo que más distingue a los que tienen un venturoso porvenir espiritual.

¿Cuál es la psicología de quienes hacen vida semiconventual en los seminarios y laboratorios? Muy diversa, por cierto. De su complejidad, digamos algo. El imperativo vocacional puro, vigoroso e incoercible lleva al seminario y al laboratorio y retiene en ellos como si fueran el núcleo del mundo y razón de la vida. Después de las vocaciones en su total complejidad psíquica, motivos los más diversos pueden llevar a los laboratorios y seminarios: a) la necesidad de un ideal de trabajo, concretando un destino más o menos superior a la vida, cuyo destino ignoramos; b) el noble afán de amarrarse a valores permanentes, de lograr un mayor acercamiento con los grandes espíritus, de huir de vulgaridades que van secando el cerebro; c) la curiosidad indefinida; d) la imitación, que suele acusar algunas afinidades y algunas posibilidades

en los ensayos de encontrar el propio meridiano; e) el buscar un entretenimiento espiritual, como quien hace gimnasia para divertirse y no por la salud del organismo... No merece mencionarse en este estudio, los intereses espúreos, las formas psico-miméticas con intenciones ajenas a la investigación misma.

Cualesquiera sean las causas determinantes de la entrada a un laboratorio, nadie permanecerá en él renunciando a muchos placeres fáciles o a una paz perpetua del espíritu, si no tiene *algo* en su cabeza que le gobierne el resto del cuerpo.

Como quiere Radice en sus "Líneas generales de filosofía de la educación", allí el ideal es más bien que una abstracción, *la máxima concreción de lo real*, "lo real mismo en su vivo producirse". Y contra la vulgar creencia de idealistas no vulgares, se espiritualiza la materia, antes que materializarse el espíritu, aun a pesar del materialismo como doctrina de muchos hombres de Ciencia: en este sentido, cada uno de ellos es un idealista *malgré lui*.

Si la vocación con su total complejo psíquico es un raro privilegio de la vida, no sucede así con los elementos o factores vocacionales, muchísimo más generalizados de lo que se cree, y sobre ellos debe operar, previo descubrimiento en cada caso concreto, el estímulo de la Universidad.

Con investigadores competentes y contagiosos —y nada más contagioso que el entusiasmo— los muchachos, a fuerza de rondar por la Universidad, *caerán* a los seminarios y a los laboratorios, y algunos se quedarán para siempre, al principio quizás sin saber por qué... pero irán apareciendo las publicaciones. Comprenderán, entonces, que en este planeta, desde el punto de vista espiritual como del económico, hay que *remolcar o ser remolcado*, o, cambiando un poco la frase de Houssay, *ser remolcado y remolcar*.

En la selección de estudiantes para la investigación científica, delicadísima tarea y de gran responsabilidad, ha de conjurarse toda confusión de valores. Sensibilidad y rigor son las dos virtudes en conflicto. Todos no pueden ser investigadores, indudablemente; pero *el profesor que desanime a un*

alumno que intenta meterse en la investigación, es un apóstata de la enseñanza.

Para resolver algunos problemas hemos nacido demasiado tarde y para otros, demasiado temprano; hay que saber o presentir para cuáles hemos nacido a tiempo, si queremos reducir a un mínimo los ensayos estériles. Por un lado, no hay que gastar ni tiempo ni hombre en lo trivial; por otro, no hay que correr el riesgo de *pasarse la vida incubando huevos sin galladura.*

En resumen, reafirmamos con más convicción lo que sostuvimos hace unos quince años, en el Congreso Universitario Americano:

1.° Quien no tenga cierta vocación por la materia que hay que enseñar, no debe ser profesor.

2.° En las Facultades, todo profesor debe ser un investigador. Los sueldos y medios de trabajo tienen que permitirle completa dedicación a la cátedra, al seminario y al laboratorio.

3.° El profesor debe iniciarse como investigador, y según sus merecimientos, se irá liberando, primero, de la enseñanza de un programa obligatorio, luego de toda enseñanza que no sea la necesaria para orientar en la investigación y por último gozará, como investigador, de libertad absoluta.

4.° Conviene a los fines superiores de la Universidad (son los de la *cultura integral maciza*), que en sus institutos haya investigadores sin ninguna obligación docente.

5.° A todo investigador hay que reconocerle el derecho a ser profesor, mediante concurso, en cualquier Facultad: para la cátedra, el seminario y el laboratorio, se debe procurar la dirección del que más vale, sea quien sea, venga de donde viniere.

6.° Ningún profesor ha de ser indiferente a la vocación o factores vocacionales de sus alumnos, y articulando la cátedra al seminario y al laboratorio, todo profesor debe favorecer el ensayo de los jóvenes, pues en la investigación tienen que probarse muchos para que se pueda descubrir a pocos con verdaderas condiciones de investigadores.

7.° Los institutos de investigación tienen que disponer, además de puestos permanentes, becas para estímulo de los estudiantes: notorias son las ventajas de que ellos se prueben como investigadores antes de terminar la carréra. Aparte de cultivarse el interés por las Ciencias puras, se descubren valores insospechados y siempre el espíritu y método de la investigación, que no se adquiere o agudiza sino investigando, tiene una inapreciable significación en la práctica del mismo profesional.

8.° A los becarios que se envíen a otros países, a perfeccionarse en centros de alta especialización, hay que prepararles la vuelta, siempre que quede demostrada la existencia, en ellos, de excepcionales dotes de investigador, de modo que disponiendo de todos los medios de trabajo, se consagren a la investigación científica, sin torturas económicas...

La Universidad, los institutos de cultura superior deben contar con los recursos necesarios para atender a cualquier noble y elevada aspiración de profesores y estudiantes, y aun de personas que no pertenezcan a la Universidad. Hay países en los cuales ya ocurre así.

Todo eso es hacer patria, o mejor, hacer hombres...

*

* *

Dos cosas inhiben sobremanera al hombre: el fracaso y el ridículo, y por temerlas, muchos jóvenes realmente capaces, por sí mismos no se someterían nunca a un esfuerzo del cual no están seguros de salir victoriosos. Tenderían a moverse siempre por debajo de sus poderes, y no por pereza. Esto debe tenerse muy en cuenta en la elección de futuros investigadores. Y no es fácil, en todos los casos, descubrir las escondidas virtudes de los tímidos, eclipsados por la vehemencia de los que se muestran pronto y con brillo.

Todo profesor es varias veces profesor: lo es en su disciplina; lo es por el método y espíritu con que aborda y discute los problemas; lo es por sus actitudes morales...

En el aula por lo menos es dos veces juez: en la apreciación de las virtudes y defectos de los estudiantes y en la crítica de los hechos, ideas y doctrinas. Es ahí, en la valoración donde se patentiza especialmente la gravedad y trascendencia de su ministerio.

En la enseñanza superior, el profesor no puede ser cabalmente profesor por más pedagogo que sea, si no es investigador. Y algo anda mal si ingresa al profesorado como investigador y, obtenida la cátedra, deja de serlo: la cátedra que se devore al investigador o en que se apague es una mala cátedra; está desvirtuada en sus fines, sea porque se hizo el esfuerzo de investigación para llegar a ella y no por ella, sea porque carece de los medios indispensables para que el profesor investigue o por cualquier otra causa.

Todo lo que se ahorre restringiendo la investigación y la enseñanza, es contrario a los mejores destinos del hombre Debe tenderse a que el presupuesto se ajuste a ellas y no a que ellas se adapten a presupuestos insuficientes. A no ser así, se produciría una inversión del progreso.

Los institutos de investigación y enseñanza necesitan medios y autonomía... Quienes trabajan con el cerebro sobre el cerebro, aunque se equivoquen, serán siempre los más aptos para darse su propia organización, de adentro, como todo lo que vive, y no de afuera, como quien modela la arcilla inerte. Y toda política, luego de los recursos, ha de concretarse a ésto: *dejar hacer*.

De suma importancia es, para la investigación, la independencia de espíritu. "De los dóciles y humildes, escribe Cajal, pueden salir los santos, pocas veces los sabios". Pero no debe confundirse la dignidad, la sinceridad y el carácter para sostener lo verdadero contra todo lo que a ello se oponga, con el orgullo en sí mismo extraño a las auténticas dotes del investigador y hasta su negativo: la independencia de pensamiento que vale es de otra naturaleza y categoría que la soberbia, cuya mayor ilusión es la de parecer que libera cuando más enajena.

Corrientemente, los jóvenes tienen mucho gusto por la discusión y poco por la reflexión, verdad es que también

sucede esto con los que no son jóvenes... Entre tantas enseñanzas de la Ciencia de esas que se olvidan muy pronto. está el documentarse y reflexionar antes de discutir...

El matemático y filósofo inglés Russell invita al lector de su obra *El panorama científico,* a que interrogue a un hombre de Ciencia sobre cualquier asunto de teología o de política y "es casi seguro, afirma, que al poco tiempo ha provocado una explosión" de opiniones dogmáticas que nunca emitiría respecto a sus experiencias de laboratorio. Pero lo mismo acontecerá si se le interroga a un artista (y no todos los filósofos están exentos de aquella expxlosión... y Russell, hombre de Ciencia y filósofo, es bastante explosivo...). Es que al hombre le disgusta suspender el juicio: Da o quita lo que le place o entretiene. En los problemas, que no son de su dominio, no podrá resignarse a un silencio de toda la vida. Y confiando en que la reputación por su especialidad no corre riesgo, descuida el escape del error, y a cualquier pregunta reacciona de inmediato, como un guerrillero siempre pronto a disparar opiniones, sin afectarse porque no dé en el blanco. Lo que en su pista le preocupa más, le es indiferente ahora o le divierte... *Se sale de sí.*

¿Para qué discutimos?... El polemista es al trabajador del espíritu lo que el acróbata al cavador.

Muchos resortes ocultos de la *psicología de la apuesta* mueven al hombre como si en él hubiera un jugador inmanente. Por lo común, discutir equivale a alegar, a contradecir con el afán de vencer: discutimos, entonces, para ganar, como quien juega una carrera.

Saboreamos el choque de las opiniones no tanto como un esfuerzo solidario de investigación que como un espectáculo, a la manera del niño que gusta de los revuelos callejeros.

Siempre, al discutir, somos un poco declamadores.

Naturalmente, detrás de las discusiones está todo el hombre. Pero en general, ponen de manifiesto la agilidad y no la profundidad de éste. Se pierde la calma para hundirse en sí mismo un tiempo antes de hablar y la *temperatura* es más exterior que interior, más superficial que profunda. Cierto que el calor se propaga; muchas ideas sazonan después y la

erupción hace subir de lo inconsciente no poco inesperado y valioso. Falta, sin embargo, el orden que da a cada argumento su jerarquía. El ingenio triunfa, entonces, sobre el talento; pero su victoria es fugaz y la del talento, permanente.

La toma de posesión del ingenio está más cerca del rebujo y la tramoya; la del talento, más cerca de la verdad.

Para los hombres de trabajo, la discusión debe tener un sentido unívoco: esfuerzo solidario en el despejo de alguna incógnita o en la investigación de alguna verdad. Esta actitud psicológica no se logra sin una permanente autocrítica que es la mejor autodefensa.

El que no trabaja se empina; el que trabaja se encorva y así se familiariza con la idea de que el *hombre*, todo hombre, ha de ser un estudioso toda la vida... El predominio honesto, el que se basa en la verdad que nos asiste, encuentra su fuerza psicológica antes en la humildad que en el orgullo, en la modestia que en la vanidad, en el *echarse para adentro* que en el echarse para atrás...

De la enseñanza y de la vida, hay que desterrar lo vano y lo falso.

Antes de sembrar, hay que cavar; después de sembrar, hay que regar... y luego cuidar el plantío... La cosecha, también es trabajo... Sembrar sólo no basta, pero la siembra es la que da sentido al cavar y al regar. Sin ella, naturalmente, todo lo demás no es todo lo demás...

La escuela rural, la personalidad del niño y el primer imperativo de toda democracia.

No bien planteamos la compleja cuestión de la escuela rural, nos asedian por todas partes los más agudos problemas sociales, cuyos términos originarios son tres: 1.o **el hombre**; 2.o, **la tierra**; 3.o, **los medios de producción**. El problema económico es el que más pronto se advierte y se cree que es el central, sin cuya solución sería utopía pura proponerse resolver los otros. Pero, **los problemas sociales nunca se resuelven del todo y menos aisladamente, no porque sean insolubles, sino porque no existe solución de una vez por todas: hay que estar solucionándolos siempre, como los de la conservación de la propia vida.**

Todos los esfuerzos para un mejoramiento social de fondo tienen que confluir en la solución de dos series de problemas fundamentales: a) los de la salud; b) los de la cultura... Recíprocas son las influencias de la salud, la economía y la cultura, pero la segunda depende más de la primera y de la tercera que éstas de aquélla, a parte de ser la salud y la cultura fines en sí, a los que hay que supeditarlo todo. En la discusión de los problemas sociales se olvida demasiado una verdad tan sencilla y este olvido es casi absoluto cuando se pretende que la escuela rural dé la respuesta a la cuestión económica como misión específica y única. Es mucho y es poco. No hay que explicarlo. Fácil es advertir en qué es mucho y en qué es poco.

La democracia es el mejor régimen de gobierno para realizar la justicia, y en ella es grave abandono no intere-

sarse a fondo por la obra del maestro, que es obra de base. Uno de los signos de la sinceridad política está en la permanente atención que el legislador preste a la escuela y en la manera como resuelve, en lo que le atañe, sus problemas, que son de los más vitales del país. Si los financistas no encuentran solución decorosa a los problemas de la salud y de la cultura, ¿qué problema de mayor importancia podrán resolver? **La única economía sensata consiste en emplear cada vez más recursos y administrarlos cada vez mejor.**

Hoy asombra y horroriza que alguna vez se haya dirigido la enseñanza al pobre para consolarlo de su desventurada suerte, más que para salvarlo... Pero de hecho, aun perdura muchísima de esa primitiva y terrible aberración.

En las democracias queda intacta la virtud de la antigua fórmula **hay que educar al soberano**... y como en ella el soberano es el pueblo, la educación de éste es su primer principio. **No existe posibilidad alguna de sociedad fundada predominantemente en la justicia si se parte de una gran diferencia de oportunidades para el ejercicio y desarrollo de las aptitudes.** La cultura es fin en sí y lo más eficaz para todo y para todos. **La primera gran organización social y el primer gran deber del Estado consiste en organizar bien la enseñanza y favorecer la difusión de los valores espirituales, tendiendo no a un mínimo, sino a un máximo de cultura para todos.**

No hay ninguna igualdad estricta y en rigor, nadie la proclama. Muchísimas de las llamadas igualdades ante la ley son igualdades a partir de condiciones que todos los hombres no poseen: son posibilidades de igualación. Por la realidad de estas posibilidades en cuanto superación deben pugnar los que tienen poderes. Un signo de sinceridad moral es lo que se hace por los débiles, por los humillados y ofendidos, por los que reclaman lo que les corresponde y no le dan lo que necesitan y merecen, o por los que no piden nada ignorando sus propios derechos, pero merecen y necesitan...

Nos indigna que el fuerte, en vez de salvar, haga víctimas. En todos los casos y más en la duda, se debe estar pronto a darle la razón al que sufre, y resistir mucho, mucho todas las pruebas que tiendan a demostrar lo contrario, sin olvidar que los conflictos éticos más graves son los de la piedad y la justicia, teniendo, quizás, una misma raíz en lo más hondo de la vida.

La justicia hará menos necesaria la piedad en cuanto no sea una forma de amor, exenta de humillación, como fué en la sublime persona de Jesús. En muchos de sus aspectos, se vive de la piedad por ausencia de justicia. La investigación de los orígenes de lo que va mal y concretamente a quienes, a parte de la perplejidad del misterio, la razón abatida y la sublevación o resignación de la conciencia, nos convence de que es más justicia que piedad ayudar a los que sufren a salir de su penosa condición, pero no sometiéndolos a voluntades ajenas, sino aumentando su autonomía con nuevos poderes.

Lo más difícil —y suele ser muy difícil— no es discriminar entre lo que es y lo que no es justo: lo más difícil es realizar la justicia, a cuyo efecto se necesita clara noción de ella, sensibilidad para sentirla en todas sus raíces, inteligencia para defenderla y carácter para no quedarse en un ejercicio que sería como un experimento meramente mental. **Ser justo de veras es lo más difícil del mundo,** más difícil todavía que ser libre, en el sentido no metafísico de la libertad, que la libertad metafísica, si existe, se da sola, no es cuestión de quererla o no quererla, de ganarla o perderla... se viviría y nada más, sea cual fuere la conciencia y la inconsciencia de sus profundidades.

Nunca la injusticia hace sufrir tanto como cuando recae sobre los niños. Permanecer indiferente al destino de la niñez desamparada sería grave enfermedad moral. Y en grado alarmante existen vidas nuevas que envejecen pronto vencidas y humilladas, perdiéndose para siempre en la miseria física, moral e intelectual. No es el caso ahora de discurrir sobre la culpabilidad de uno y de otro: cierto es

que el niño no es culpable y sí nosotros, todos nosotros, mientras no hagamos nada eficaz para mejorar su situación. Junto a un niño física, moral e intelectualmente doliente, no hay que pensar más que en salvarlo antes que sea tarde.

La realización de la justicia es lo primero que da autoridad moral en un gobierno... y **sin esta autoridad de muy poco vale la otra o las otras.**

El mal va derecho a su objeto, mientras el bien queda suspenso entre tantas teorías...

Pero muchísimo daño tiene su origen precisamente en la falta de teoría (meditación) que vaya delante de lo que se hace; gran parte de lo que viene después, es más **razón forzada** para la propia justificación que **experiencia pensada** para orientar nuevos actos.

Todos podemos ser —y no es poco— defensores **de** causas nobles. Y de todas las injusticias ninguna mayor que el privilegio en el goce de los bienes del espíritu. De todas las divisiones entre los hombres, ninguna hiere tanto la moral de la inteligencia como la que los separa en dos grupos: los cultos y los incultos. Aquéllos tienen el deber de eneseñar; éstos, el derecho de aprender. Así lo han entendido los estudiantes y esta vez son ellos quienes mueven a los profesores y profesionales, con el breve y nobilísimo mensaje: "El pueblo quiere saber"... Hay que esperar mucho todavía del pueblo, pues apenas se ha iniciado el cultivo de su cerebro y es funesto error tomar por afección crónica la crisis de crecimiento.

Dos cosas se confunden: pueblo y multitud... En el pueblo se hallan fuertes individualidades, mas el hombre que no ejercita sus aptitudes es un **subhombre de sí mismo.**

Por otra parte, cada vez más hay que saber más, vívase donde se viva, hágase lo que se haga.

Vencer la ignorancia debe preocuparnos con no menos premura y energía que vencer una desvastadora epidemia.

La alegría de emancipar (de hacer hombres) contrapuesta a la ambición de imponer (de hacer esclavos), es la

alegría que sobre todas las demás han de sentir quienes enseñan y quienes aprenden.

Convertir es siempre un poco forzar, y por eso, desformar: el que convierte en algo pervierte; otra cosa es convertirse por autorevelación en un ambiente de lealtad espiritual y de respeto a los que sienten y piensan según su naturaleza.

Recuerda Forgue, en su libro AU SEUIL DE LA CHIRURGIE, la anécdota que Malgaigne refiriera de Sabatier. Este ilustre sabio, en sus horas de descanso, acostumbraba a recorrer las plazas públicas y detenerse gustoso a contemplar a esos curanderos o terapeutas al aire libre, cuyos parroquianos acuden como a un encantamiento. Observaba un día a uno, de pié en un carruaje, vestido de rojo, junto al cual el pueblo estaba maravillado de su elocuencia. De pronto, advirtiendo el orador a un grave personaje que le contemplaba a distancia, las manos cruzadas en un bastón de apoyo, interrumpe su discurso en el preciso momento en que afirmaba con cierta vehemencia, que él en nada se parecía a sus colegas, gente de poco talento, y que era bien conocido de todos los sabios cuya aprobación jamás le había faltado.

"Veis, interrogó de golpe, ese anciano que me escucha Fácilmente se le reconoce por un hombre de estudio y de saber. Yo voy a conversar con él en la lengua de los sabios, que es el latín, y en dos minutos lo convertiré a mi opinión", y elevando la voz, interpela a Sabatier, éste todo sorprendido: Señor, le dice, he aquí la tesis que yo quiero someteros: VULGUS DECIPI VULT (el pueblo quiere ser engañado).

—"Es verdad, respondió Sabatier, sonriendo e inclinando la cabeza; es una verdad de todos los tiempos".

—"Y bien, agregó el encantador de ignorantes, sacad vos mismo la conclusión: ERGO DECIPIATUR (luego, engañémosle)"...

De los encantadores con y sin serpiente, solo se libra el pueblo ilustrándolo. Y no es que quiera ser engañado. Bus-

ca en la magia poderes que le ayuden a vivir. De ahí que aun cuando se le miente, se procura dar a la mentira los prestigios de la verdad, sin los cuales aquélla pierde su eficacia.

La Humanidad camina "envuelta en el inviolable velo de sus ilusiones". Pero no se han de confundir con la cerrazón de los espíritus. Lo que las quita no es el saber, es otra cosa. Y las que se desvanecen al resplandor de la verdadera Ciencia, serán siempre compensadas por nuevas ilusiones. No hay nadie más enriquecido en ésto, que el que más sabe, aunque sea un escéptico... La vida suele darnos menos y más de lo que esperámos. Esperanza y realidad se rebasan recíprocamente. Con todo, conviene tener la esperanza "atornillada al cuerpo", válganos la expresión de un autor moderno.

La Sociedad impone tareas que malogran el natural desenvolvimiento del espíritu y cerca de los hombres que nunca recibieron ni siquiera el sagrado toque de la enseñanza primaria, están quienes olvidan lo que sabían precisamente cuando más lo necesitan. Pero aprender es función de todas las edades y la conciencia de la ignorancia en vez de inhibirnos, debiera estimularnos a una creciente actividad mental. Lo que más vale de cuanto se gana es siempre que en nadie se pierda el hombre sensible a los bienes del espíritu.

Para todos los hombres, aprender y enseñar es inherente al hecho de vivir. Cada uno tiene su original experiencia de la vida, su historia única, su imagen del mundo, fracasos y triunfos que contar... ¿Y quién no sacó del propio dolor una enseñanza provechosa para todos?

Nada más justo que se haga la luz en esas vidas que se apagan quemándose para que otras vidas puedan alumbrarse. Y es un deber de la inteligencia difundir la cultura, deber que constituye el imperativo central de las democracias, y la autonomía de la cultura no ha de violarse por ninguna propaganda sectaria.

Para ninguna cosa hay tanta oportunidad como para aprender y enseñar... ¡y andamos tan despacio!

Es necesario capacitar a todos tanto para el trabajo como para las diversiones, de modo que las horas del HOMBRE LIBRE de cada uno sean de elevación y afinamiento. De lo contrario, se corre el riesgo de dejar fuera de las "REFORMAS SOCIALES" precisamente al hombre... (o a lo que más vale del hombre).

Si nuestra ética llegare a progresar paralelamente a los poderes que nos da la Ciencia, la Humanidad cambiaría de raíz en lo que hoy parece su condenación definitiva.

En el acto más sencillo se acentúa la solidaridad de los que piensan y trabajan, de los que crean y realizan. Y si la tendencia a estar todo, en cualquier momento, en todas partes, puede agravar las catástrofes, es cuando el cerebro ya no guía la mano con profundo sentido moral.

El mejor BIEN ESTAR es... un BIEN ANDAR... Por un lado se ha de saber que existen cosas y acontecimientos que están por encima de nuestros poderes; por otro, que nos entretenemos demasiado en cosas y acontecimientos que están por debajo de ellos y así empobrecemos nuestra vida. En el primer caso, el esfuerzo nunca es perdido; en el segundo, el torbellino se lleva al hombre tras lo liviano (son las danzas del diablo).

El problema económico es augustiante; pero, para nosotros, más lo es el cultural. Ambos se compenetran. El uno no se puede resolver, con toda dignidad humana, sin el otro. Mas la antelación del económico al cultural, o inversamente, es un falso planteamiento. Irán siempre juntos, en su mínimo, luego, la cultura, que repercute más sobre la vida económica que ésta sobre aquélla, tendrá primacía. Vale en sí y toda otra justificación es uno de nuestros graves vicios mentales, el de querer justificar lo que más vale por lo que menos vale. Es, en el fondo, una concesión que se hace a quienes no comprenden su grandeza.

Cierto, y lo dijo Jesús: **los animales tienen refugios mas el hijo del hombre no tiene donde recostar su cabeza...** Pero una cabeza no es cabeza si está vacía e inactiva o violentada contra su naturaleza y esencia.

Un hombre es loco, demente, ENAJENADO, creía Pitágoras, en la misma proporción en que es extraño a sí mismo, en que se ignora y no acierta a vivir espiritualmente como es. Y qué curioso, se está tentando a llamar LOCO al que vive su vida... Hace falta mucha locura así y que un poquito la tenga también el pueblo.

No dudamos que entonces otro sería este planeta que nos tocó en suerte, canto rodado en el río de luz de la Vía Láctea...

De las cuestiones sociales como de las morales (y éstas son la esencia de aquéllas), todo hombre tiene siempre algo que decir... Si a nosotros se nos obligase a responder con el mayor laconismo posible a esta pregunta, ¿cuántas maneras honradas hay de gobernar?, diríamos que una sóla, no por exclusiva, sino porque sin ella todas las otras maneras TECNICAS, valen de muy poco: HACER AL PUEBLO REALMENTE SOBERANO, EDUCANDOLO. Sin esto, lo que se le quita vale muchísimo más que lo que se le da, sea lo que sea lo que se le da.

El presupuesto mayor de una democracia debe ser el de la educación pública. Por ahí anda también el genio de las finanzas. Lo primero y más importante para todo es capacitar al hombre.

Saber ganar es gran pecado si no se sabe invertir bien lo que se gana. Quien acumula riqueza, en el mejor de los casos, guarda en muy pequeña parte lo que le pertenece: lo que es legítimamente suyo le sirve de **red de arrastre** para apoderarse del producto del trabajo ajeno. Jamás se podrán justificar las enormes diferencias económicas por diferencias de capacidad, y menos, muchísimo menos, de **virtudes**...

La única salvación moral del millonario está en poner sus poderes económicos al servicio del crecimiento del espíritu y elevación de todas las formas de vida de la comunidad.

Las aves no pueden iniciar el vuelo con las patas quebradas; para desprenderse del suelo tienen que apoyarse

en el suelo. Lo mismo ocurre con el hombre. Al que tiene piernas, hay que prenderle alas; al que tiene alas, hay que darle apoyo...

En lo de "quien paga el organista elige la música", mejor sería que pague el que pueda y elija el que sepa, o mejor aún: que se le dé al que no tenga (y se lo gane) para pagar al organista y se enseñe al que no sepa elegir la música...

La Justicia y todos los sentimientos morales obligan a sacar a los hombres del infortunio, no a cambiarlo de lugar. De ahí que la simpatía por los que sufren no implique odio por los que gozan, siempre que este gozar no sea culpable y ya lo es si hay indiferencia por quienes viven espiritualmente una VITA MINIMA...

Quien consciente de un mejor destino humano, no reaccionase en defensa de LOS LENTAMENTE CRUCIFICADOS Y SIN RESURRECCION... sería monstruosa persona moral.

Día vendrá —y hay que darse menos al sueño para que el Sol salga más temprano— en que **todos los hombres** podrán dedicar lo mejor de su tiempo a las supremas actividades del espíritu.

Las Ciencias, tan mal estimadas por pensadores de esos que se van acostumbrando a escribir mucho y pensar poco, o a escribir sin pensar, concluirán con ciertas formas de trabajo harto embrutecedoras que aun persisten en nuestra tarada organización social.

En tanto no sea así, hemos de sufrir la tristeza de los hombres que se van **inéditos**... ¿Y qué sabemos si traían o no algún mensaje privado de la vida? —La Humanidad viene perdiendo, y esto se agrega a la injusticia contra el individuo, un inmenso caudal de experiencias que no tiene rescate.— Parece misticismo y es de un realismo terrible.

¿Véis este cementerio? —dice el tío Angel de Panait Ystrati a Adrian— la mitad es obra del destino, la otra mitad es obra de los hombres...

Debemos tener la sensibilidad despierta a lo **evitable,** aunque nos enredemos un poco en doctrinas deterministas, que una conciencia lúcida encontrará injusticias que reparar muchas más de lo que creemos antes de bien meditarlas.

Consecuencias en extremo funestas debidas a un mal uso de la técnica, ha provocado una curiosa ceguera como si dijéramos **por irritación** y con la misma ceguera con que se reacciona contra la técnica, se reacciona contra la Ciencia y contra la inteligencia. Por ahí se falsea la verdad aun en obras de indiscutible valor, entre las que mencionaremos la Historia de la Cultura de A. Weber. Se afirma en ella —y es temeraria la seguridad— que "sonó" la hora final para la técnica y para el intelectualismo por iguales razones que para el capitalismo... El autor recomendaría la vuelta a cierto primitivismo, pero se abstiene de hacerlo porque sería imposible, pues cuando se ha pecado ya no es posible volver al estado de inocencia... Pero la verdad es que si la Humanidad no se extingue, jamás sonará la hora final para la inteligencia, para la Ciencia ni para la técnica: crecerán siempre y siempre estarán en vigor para una mejor ventura de la aventura del hombre.

Con sobrada razón se hará el reparo de que las Ciencias podrán evitar que las tareas penosas se devoren al hombre por el cerebro, pero no podrán salvarlo de sus propias pasiones, cualesquiera sean los casos irremediables y los límites de sus poderes, **nada hay más eficaz que la cultura** para que los bienes sean mejor administrados y el hombre llegue a manejarse con mayor sensatez, sin el cual manejo de muy poco valen máquinas y riquezas... o serían diabólicas. No olvidemos, sin embargo, la esencia por el accidente y no consideremos en igual riesgo de volverse contra el hombre con el hombre moralmente loco, a todas las técnicas y a todas las Ciencias. A despecho de cuanto se dice y aparte el sentido moral y el reconocimiento de la inmensa significación del Arte, la Filosofía y la Religión, **la mayor catástrofe que le podría sobrevenir al hombre sería la pérdida de la Ciencia, que es la que le da los mayores poderes para la conquista del mundo, con notable crecimiento de sí mismo.**

Ningún gobierno es sincera y auténticamente democrático por el solo hecho de la libertad, si no concentra todas sus fuerzas para corregir, en lo que no procede de diferencias de aptitudes, de esfuerzos y de virtud, **las dos tremendas desigualdades humanas: la cultural y la económica.**

En la fábula de un ingenio moderno, dialogan dos asnos, uno francés, otro italiano. Este envidia la suerte de aquél porque nació y vive en una república, lamentándose el pertenecer a un imperio. Y responde el asno francés: "a tí te dan palos mientras tocan la marcha real, y a mí me dan palos mientras cantan la Marsellesa... He ahí la diferencia"...

Hay que distinguir régimen democrático de gobierno y forma de vida democrática, que no son coextensivos. Pero la democracia se prepara sobre todo y casi únicamente con formas democráticas de vida, de los que gobiernan y de los que no gobiernan, dentro de la ley y más allá de la ley.

La falla de las democracias que es necesario apresurarse a corregir es que en ellas prevalezcan las formas no democráticas de vida.

La escuela tiene que contribuir a asegurar la **paz en la democracia,** por ser el régimen democrático el único compatible con la dignidad del género humano. Reconocerá como diferencias respetables las justamente originarias de las aptitudes, del esfuerzo, de la virtud... ¿Y cómo cumplir con lealtad esto si la misma escuela anticipa jerarquía decidiendo del presente y del futuro de los niños por el lugar de nacimiento?... ¡Cuidado con fatalizar el campesino en el niño del campo! Y es lo que se tiende a hacer con la adaptación de la escuela al medio y con la escuela rural transformada en granja. Hay que abrir y no cerrar horizontes. Volveremos sobre el destino del niño del campo.

En los problemas sociales, más difícil es convenir en los medios que en los fines, a pesar de que **son pocas las tesis de alguna importancia cuya contraria o diferente no pueda sostenerse con igual brillo...**

Por otra parte, muchas cuestiones sociales son teóricamente de simple sentido común o "rapsodias" bien sabidas.

vulgaridades que se transformarían en genialidades si se convirtieran en hechos... El genio realizador tiene que vencer la crisis, en el tránsito de la idea a la acción, y superar el episodio y lo anecdótico, asegurando la permanencia y el desenvolvimiento en dirección a la inmortalidad...

La conversión en eterna realidad **genializaría** ideas triviales, por ejemplo, sobre la paz... El acto genial consistiría en la creación de la paz perpetua...

Entre las causas más perturbadoras y primitivas de la vida social están **la propiedad y la voluntad de dominio o ambición de mando.** De esas dos causas provienen las mayores injusticias y las más grandes diferencias sociales extrañas a las aptitudes, al esfuerzo y a la virtud. El hombre sería económicamente libre en absoluto si todo lo que necesita para vivir se diera como el aire y la luz solar... pero lo que se puede poseer y no carece de valor es fatal que de algún modo se posea o tienda a poseerse. La lucha por la propiedad es inherente a la naturaleza humana: es una forma de la lucha por la vida. Esta lucha se puede atenuar, más no suprimir. No es la doctrina de la anulación de la propiedad y del gobierno la mejor orientada para conjurar los conflictos sociales: los agravaría enormemente en cuanto pasara de la teoría a la práctica. Lo que debe corregirse es la excesiva centralización de los poderes y la apropiación personal de las principales fuentes de riqueza, origen de la mayor esclavitud económica. Ciertas diferencias de la riqueza débense a las aptitudes, al esfuerzo, a la vida austera... Desconocer su moralidad conduce a la inmoralidad. Pero, ¡cunátas veces es al revés! Por otra parte, las grandes desigualdades nada tienen que ver con eso: provienen de la explotación de los más por los menos, sea privadamente, sea desde el gobierno. La avaricia, lujo y excesos de pocos es miseria, hambre y agonía de muchos... **El capitalismo es un monstruo de injusticias que debe ser contenido y reducido, si no suprimido, por el cooperativismo y la socialización de las grandes empresas, con permanente vigilancia y regulación para que al salvar al hombre de un monstruo no se lo devore otro monstruo: el totalitarismo.**

Se ha dado una fórmula que puede conducir a soluciones buenas: lo grande debe socializarse; lo mediano, regularse; lo pequeño, dejarse a la libre competencia... La discusión recaería ahora en precisar los límites de lo grande, lo mediano y lo pequeño. Otras fórmulas se han propuesto, incluso contrarias, que también pueden orientar hacia soluciones buenas, pero ninguno acertará jamás con la solución, porque en estos problemas **no existe una sola solución para todo, para todos y para siempre...**

El problema de la propiedad no es solo un problema económico. La propiedad individual es necesaria para muchas formas de la libertad y el mayor y mejor desarrollo de la originalidad. El niño muy temprano siente la propiedad como liberación. Un escritor de tan agudas observaciones como Hudson nos cuenta de sí mismo lo que sigue: "El tiempo más feliz de mi niñez fué el que abarcaba ese período un poco después de los seis años, cuando poseía un petiso propio y tenía permiso para andar en él tanto tiempo y tan lejos de mi casa como quisiera. Me sucedía como a los pajaritos, que no bien empiezan a abandonar el nido, se dan cuenta rápidamente de su aptitud para volar". (1)

Hay **un fuerte instinto de propiedad** que en la primera infancia ya está despierto y opera con vehemencia. Hemos estudiado su génesis y seguido su evolución. Aquí solo diremos que la tendencia primigenia consiste en considerar **propio** todo lo que apetece, todo lo que biológica y psicológicamente interesa. Y esta tendencia del niño perdura en el adulto. Lo que primero se procura poseer sin ninguna inhibición ni sublimación de los impulsos vitales, se trata luego de obtener mediante rodeos y justificación doctrinaria...

El derecho de propiedad tiene raíces muy hondas en la naturaleza humana. No hay manera de cortarlas totalmente y nunca se secarán... En la sociología del niño se esboza

---

(1) Allá lejos y hace mucho tiempo, pág.115: Far away and long ago. Trad. de F. Pozzo y C. Rodríguez de Pozzo. Ediciones Peuser, Buenos Aires, 1938.

una especie de legislación reguladora de la propiedad como de sus juegos. La prioridad es de los primeros fundamentos que se reconoce y en el hombre no se desvanece, aunque sean tremendas las injusticias que de ahí derivan, sobre todo en la partición del planeta entre países e individuos. Su validez es casi única base de la propiedad intelectual, pero es prioridad de descubrimiento, prioridad de invención, prioridad de creación... en fin, de bienes que concluyen por ser de todos, como la luz del Sol y el aire.

Impresiona como más realista quien sostenga que la enseñanza debe adaptarse al medio como necesidad práctica inmediata que quien sostuviese que la enseñanza debe abrirse a los valores universales, **creando ambiente, humanizando el planeta,** sin limitaciones ni en el tiempo ni en el espacio. Y otra cuestión conexa: en vez de aferrarse a la tradición por grande que ella sea, y **a fortiori** si carece de importancia, hay que asimilarse todas las culturas superiores y comenzar de ahí y no de la nada o **proseguir la tradición creando tradición.**

Indudablemente, es imposible sustraerse a cierta adaptación y continuidad histórica. Adaptación e inadaptación coexisten y **todos somos más o menos contemporáneos y extemporáneos prospectivos y retrospectivos.** No hay que entregar el porvenir al pasado con una falsa solución del presente ni dejarse ganar el destino por el medio. Una pregunta a la cual siempre debemos estar despiertos, es ésta: ¿a qué debemos adaptarnos y a qué no debemos adaptarnos? En parte, el mundo nos hace y en parte hacemos al mundo... Este no está definitivamente creado todavía. El hombre es, en algunos aspectos, cocreador del mundo y no sólo por las Artes: **la Ciencia es la máxima expresión de los poderes del hombre sobre lo real y con ello, ensancha el mundo del deber y del derecho, no solamente su mundo físico y cósmico.**

Nadie podrá prescindir, sin graves riesgos, de lo puramente local, y si pudiera, no debería desdeñarlo, sino estudiarlo y mejorarlo. Eso es lo que ha de hacer la escuela, conservando su autonomía lo más posible. Y nada mejor pa-

ra ello que la conciencia de los valores **universales: a su luz,** lo autóctono que vale, perdurará, y lo que no vale se desvanecerá. He ahí la nueva forma de tradición que está creando el hombre del Nuevo Mundo... Nuevo Mundo cuyas mayores novedades hasta ahora le han venido del Viejo Mundo...

Acontece que se juzgue más realidad concreta lo circunstancial que lo permanente, lo accidental que lo esencial, lo inmediato que lo remoto de donde se origina, el efecto que la causa, lo que aparece que lo que es...

Las soluciones momentáneas, advierte Spencer (1), son las predilectas de los que se llaman prácticos... y, agregaremos nosotros, muchos hombres se llaman prácticos a sí mismos sin serlo y repiten la palabra como afectados de ecolalia, sosteniendo una teoría en extremo superficial de la realidad.

Dos grandes peligros, no únicos, claro está, **nos amenazan por todas partes: 1.o, no hacer nada; 2.o, hacer las cosas mal como remedio del no hacer nada...**

En la práctica, no pocas veces es más ardua tarea rectificar una vía falsa que iniciar una verdadera. Hacer bien, aunque parcial y aproximadamente, lo que se debe hacer, no inmoviliza; al contrario, anima. Se insiste, no con toda razón, pero sí con cierta razón, que **lo mejor es el peor enemigo de lo bueno**... Hay que saber cuando es así, porque no siempre es así. **Mejor** es término comparativo y expresa grados muy distintos si va antecedido del pronombre indefinido **lo** o precedido de la conjución **que**: **lo mejor** equivale **a lo insuperable,** si no a lo perfecto; y **mejor que** significa grado de valor de lo que subsigue en relación con lo que precede... Todo eso es muy sabido y por muy sabido suele no tenerse en cuenta bajo la impresión de la aguda paradoja **lo mejor es el peor enemigo de lo bueno. El único remedio válido del no hacer nada es hacer las cosas bien,** sin esperar

(1) Exceso de legislación. Trad. Miguel de Unamuno. La España Moderna. Madrid.

hacerlas perfectas, pues es imposible y esperar en lo imposible no es esperar, es anularse. **La esperanza es más esperanza si se espera trabajando, no ocioso. Lo bueno si impide lo mejor, es malo** He ahí la contraparadoja de la que afirma que lo mejor es el peor enemigo de lo bueno.

Pocas palabras, escribe Cuénot, tan usadas en Biología como la palabra **adaptación**, pero no siempre se entiende lo mismo. Es cierto y no podría ser de otro modo. **Cuanto mayor es el significado de un vocablo, tanto mayor la diversidad de interpretaciones.** Etimológicamente el término **adaptar,** significá **ajustar** (procede de la voz latina **adaptare,** compuesta de **ad** y **aptare)** y por más preciso que sea su sentido etimológico, ha evolucionado, como cualquier otra palabra, enriqueciéndose con nuevas acepciones, que desarrollan, corrigen y hasta se vuelven contra su estricta acepción original. **El sentido de ninguna palabra se fija definitivamente,** pese a la etimología, a los diccionarios, a las definiciones, a las academias... De ello depende mucho la vitalidad, flexibilidad y "expresividad" de una lengua. En rigor, todos los vocablos tienen matices personales cuando de algún modo se ha vivido lo que se dice y no es mera repetición de lo que otros han dicho, matices personales que se sobreagregan a las acepciones académicas. Por otra parte, el contenido de un término aun científico, técnico, varía con el conocimiento que el hombre tiene de sí mismo, de los otros seres y de las cosas. La palabra **célula,** por ejemplo, etimológicamente significa pequeña cavidad, pequeña celda... He ahí el sentido del primero que la usó, Hooke, descubridor de la célula. Hoy es un mundo pleno para la Ciencia y nadie piensa en microscópicos espacios vacíos al hablar de ella... Las celdillas sobrevienen, precisamente, por la desaparición de lo que en la actualidad se entiende por célula.

En Aristóteles hay claros antecedentes de la teoría de la adaptación biológica. Explica por la adaptación la ausencia del pabellón en el oído de la foca: "Admirable es también la obra de la Naturaleza en la foca, porque aunque es cuadrúpero vivíparo, no tiene orejas, sino conductos auditivos,

debiéndose a que pasa la vida en el agua, y como las orejas son aditamentos de los conductos para recoger los movimientos del aire a distancia, de nada servirían a este animal, sino que producirían resultados contrarios al penetrar el agua en ella'' (1). Modernamente los autores ya niegan la importancia de la adaptación, ya la exaltan. Von Uexküll está entre los primeros y Cott entre los segundos (2).

Entre los dos extremos, el de considerar la adaptación de gran trascendencia y el de considerarla sin importancia, **el indicador más común del sentido común señala no un punto medio, pero sí un punto entre**, que estará más o menos cerca de uno u otro de los extremos, según se interpreten los hechos, **lo cual no es sólo cuestión de sentido común**...

La adaptación biológica es absolutamente necesaria Sin ella, se perecería. Pero más importante que la adaptación, que fija a un medio o a un régimen de vida, es **la adaptabilidad**, que comprende dos procesos inversos: **el de adaptarse** y **el de desadaptarse.**

La adaptación carece de la trascendencia de la adaptabilidad, para cualquier ser vivo y máxime para el hombre. Aquélla ocurre con un empequeñecimiento del mundo y pérdida de los poderes evolutivos; ésta presupone un más alto progreso del ser sobre sí mismo, un crecimiento de su libertad y un mayor mundo accesible y conquistable.

Hay que reconocer —y aquí coinciden filósofos como Bergson y hombres de Ciencia, como Marion— que la adaptación explica las sinuosidades del movimiento evolutivo, pero no las direcciones generales de éste ni mucho menos el mismo movimiento.

---

(1) Generación de los animales. Pág. 230.

(2) En una de sus últimas obras, J. Huxley escribe: "Si un biólogo piensa que ha agotado el estudio de una estructura o de una función mostrando simplemente sus ventajas adaptativas, es un mal biólogo, pero si piensa que puede contentarse con dar una explicación mecanicista a su estado actual y a su desarrollo embriológico, también será un mal biólogo". (La Evolución. Editorial Losada. Buenos Aires, 1946. Pág. 478).

Los animales disponen de muy limitadas tácticas para obrar sobre el ambiente y tienen una o pocas formas de vida, según su género; el hombre más que a adaptarse, tiende a modificar el mundo que lo circunda y entre él y dicho mundo interpone la técnica... Como otros metazoarios, cuenta con un medio interno, constante o de restringidas variaciones, y como ser único y más **viator** que todos, puede rodearse de un medio externo constante y transportable y así le es posible explorar el planeta no sólo en toda su redondez, sino también en sus profundidades y alturas, por tierra, por mar, por aire... Aun desde el exclusivo punto de vista biológico, el planeta es suyo como de ningún otro ser vivo. Además, **los animales cuentan con una sola herencia y el hombre, con dos: la que se transmite mediante las células germinales y la que no se transmiten por ellas...**

Los animales hacen pocas cosas, según su especie. El hombre tiende a hacerlo todo...

Los rápidos cambios del medio ambiente constituyen —se ha advertido y es exacto— un incesante desafío para el educador. Y realizar una adaptación inmediata sería la tarea más simple de la educación, pero con tres menguantes íntimamente relacionados: **el de la adaptabilidad, el de la evolucionabilidad y el de la educabilidad,** menguantes que deberían ser crecientes si no se invierten los fines generales y superiores de la enseñanza.

En grado variable, todo hombre de espíritu es un inadaptado, y todo hombre es por lo menos un poco hombre de espíritu. Su tendencia si no se ha entregado demasiado a la rutina o al abandono es **de acomodación del mundo a él más bien que de él al mundo...** acomodación esta última que se da sola en exceso aun en los más rebeldes.

Duprat hace una advertencia que debe tenerse presente para evitar efectos negativos de la adaptación de la escuela al medio: "il n'appartient ni á l'instruction, ni á l'éducation commune de restreindre á l'avance la capacité

d' adaptation des individus" (1).

En el hombre, más que rígida adaptación, tiende a prevalecer la flexible adaptabilidad de un progreso incesante, operado por el mismo hombre sobre el medio telúrico y social. En la vida humana cuenta cada vez más la preadaptación o la adaptación de la Naturaleza al hombre y cada vez menos la del hombre a la Naturaleza.

En la consciente regulación moral del medio, y en parte del destino, se basa, según Spranger, la fuerza de la educación (2).

Prescindiendo de acentuadas diferencias constitucionales, es indudable que la **adaptabilidad para lo que vale y la inadaptabilidad para lo que no vale** resulta mayor en el hombre culto que en el inculto. Insisteremos en que **nada prepara mejor para la vida que la cultura**, sean cuales sean los límites de sus poderes y sea cual sea la particular profesión u oficio del hombre.

Los derechos del niño no se dividen en derechos del niño de la ciudad y derechos del niño del campo ni en derechos del niño de padres ricos y derechos del niño de padres pobres: **todo niño tiene derecho a las mayores oportunidades para el desarrollo de sus aptitudes** y si de hecho más que ese derecho se vive lo opuesto, la escuela tiene el deber (3) de contribuir a que lo de hecho se transforme de acuerdo con el derecho, evitando ella misma, en primera instancia, diferencias de derechos entre niños de campo y niños de ciudad, niños pobres y niños ricos...

Primero, después y siempre importa el hombre, y en el hombre, la persona; y por la persona, el lugar en que se finca. No es el hombre un ser de "habitáculo": es un ha-

(1) L'Education de la Volonté. Librairie Octave Doin-París, 1920. Págs. 19 y 20.

(2) Spranger, Formas de Vida. Trad. de R. de la Serna. Revista de Occidente. Madrid, 1935. Pág 363.

(3) Vemos ahora el origen del deber en el derecho, como lo sostiene Simmel. — Pero puede ser lo contrario y el deber generar derecho, u otra fuente: el origen del derecho en el trabajo, etc.

bitante del planeta, con tendencia a salir de él y con la energía intraatómica en sus manos, vencerá la gravitación universal...

La presión del ambiente inculto es fuerte y unilateral. Contra esa presión tiene que luchar la escuela. Claro está que debe insertarse en la realidad circundante, pero no adaptándose a ella, con pérdida de los valores humanos, sino estudiándola como concreto punto de partida de otros estudios y discriminación de lo que vale y de lo que no vale, de lo que hay que destruir, de lo que hay que corregir, de lo que hay que agregar, innovar, transformar, mejorar... y para mejorar se necesitan poderes espirituales que presidan los otros poderes para que no se vuelvan contra el hombre.

No hay cuestión social de alguna importancia que no tenga su repercusión en la escuela y no hay cuestión escolar que no tenga sus consecuencias sociales.

La misión de la enseñanza consiste muchísimo más en preparar para resistir y sobreponerse al ambiente, mejorándolo, que para adaptarse a él. De suyo, presiona en exceso y la adaptación acontece bajo esa presión. La sociedad impone demasiado al individuo y todo lo que se haga por la exaltación de la personalidad, es poco. La escuela tiene que custodiarla, facilitándo su crecimiento, sin distinción entre niño de campo y niño de ciudad, niño pobre y niño rico. Ya lo hemos dicho, **la originalidad y la cultura son el mayor patrimonio de una nación.**

A partir de un mínimo vital, el hombre se emancipa cada vez más del ambiente. La universalización es el sentido que la técnica va imprimiendo a las poblaciones humanas de todo el planeta. Agréguese a eso, lo común de lo fundamental del hombre y lo común de la fundamental del medio, y se convendrá en que lo estrictamente lugareño es más accidente que esencia, y si bien nunca se podrá ni se debería si se pudiera prescindir de ello, jamás ha de prevalecer sobre los valores universales.

En todos los casos y en todas las cosas el maestro tiene

la obligación moral y la específica de tomar el partido del niño para que no se le cercene ningún derecho ni se le disminuya en sus posibilidades de desarrollo según sus potencias nativas: la escuela ha de ser el ambiente favorable al ejercicio de todas las aptitudes, cualquiera sea su ubicación y su mundo circundante.

En no pocas ocasiones se tiene la impresión de que se busca **preparar para la vida, esperándola como algo que va a sobrevenir**... Se olvida porque parece imposible olvidarse, que para la vida se prepara viviéndola y que no hay lugar a pausas ni preparatorios: estos también son la vida misma. Importa, pues, muchísimo la **tonicidad vital** del niño dentro de la escuela e igualmente importa muchísimo espiritualizar la vida por la cultura fuera de la escuela. Lo que más superiorice al ser por el saber, sentir y hacer debe anteponerse a todo en todas partes y a **fortiori** en la enseñanza.

Uno de los mayores fundamentos a la par que fines de la democracia consiste, como lo afirmara Kilpatrick, en **dirigir la sociedad, respetando la personalidad**. Y una escuela que tiene como lema "Por la cultura para la superiorización de la vida", de lo que más debe preocuparse es de poner a los niños en posesión de los instrumentos de adquirir cultura y de expresión de sí mismo, sin ningún distingo de escuela urbana y de escuela rural.

Después de las dos terribles guerras mundiales, se avivó el deseo de retorno a la Naturaleza, con el programa de volver a la tierra como sosiego de los espíritus y solución económica de la vida. Consecuencia de ese deseo de retorno ha sido la tendencia pedagógica a estructurar programas de intensa enseñanza agrícola. Terminada la primera gran guerra mundial, Charles W. Eliot, entre otros, insistió en que la guerra había patentizado la necesidad y la urgencia, en todo el mundo, de preparar a niños y adultos para el incremento de la Agricultura.

Con la desorientación de la segunda pre-guerra mundial, se ha propuesto el retorno de los intelectuales a la tie-

rra. Gina Lombroso teme un enorme aumento de diplomados y de aspirantes a serlo, que aparejaría un desastre. Y en los términos siguientes señala lo que ella cree que es remedio de un mal cuyos orígenes no investiga: "Yo creo que el único medio para resolver la cuestión de los intelectuales desocupados es el mismo que ya tengo indicado para los desocupados manuales: el éxodo hacia la tierra"...

"Una vez que los intelectuales estuvieran establecidos en la tierra, donde las distancias hasta las escuelas son grandes, cesaría el encadenamiento que conduce a la superabundancia de intelectuales. Y se salvarían así muchas vidas y al mismo tiempo serían evitadas muchas complicaciones peligrosas, resolviéndose un problema angustioso desde cualquier punto de vista que se lo encare para el presente y para el futuro" (1). Es increíble ceguera la de quienes no ven nada más que soluciones económicas circunstanciales. Dejan de percibir lo que es fin en sí y da sentido a las soluciones económicas: ponen el hombre, todo el hombre, al servicio de la economía y de una economía mediocre, que compromete, al disminuir al hombre, la evolución de la misma economía.

Que el intelectual esté también iniciado en algún oficio, es una doble seguridad, pero doble seguridad que no ha de convertirse en una inversión de destino. Es antigua la idea y la práctica de esa doble seguridad. Como prueba, transcribimos un pasaje de la Vida de Jesús, por Renán: "Jesús ejercía, como su padre, el oficio de carpintero, circunstancia que nada tenía de extraordinario ni de humillante, en razón a que, según la costumbre judaica, todos los hombres consagrados a trabajos intelectuales ejercían una ocupación manual. Los más célebres doctores tenían un oficio: el mismo San Pablo, cuya educación había sido tan esmerada, era fabricante de tiendas" (1).

---

(1) El problema de los intelectuales y el retorno a la tierra. La Prensa, 22 de enero, 1933.

(1) Loc. cit. Págs. 90 y 91.

Hay que educar en el doble trabajo, en el espiritual y en el manual, pero siempre con la primacía de lo que más vale para el desarrollo de las aptitudes y la vida superior del alma y nunca obligando desde la escuela a una forma definitiva de trabajo, como ocurriría con ciertos programas de escuelas rurales que tienden al **homo estrictus glebae**...

Ha habido un empuje teórico a favor de una mayor "practicidad" de la enseñanza, con menoscabo de sus fines puramente espirituales, pero ¿hay algo que valga más en sí mismo y a la vez sea más práctico que pensar bien, sentir bien, expresarse bien y obrar bien en lo que sin ser de ninguna profesión ni oficio, está en la esencia de todos las profesiones y oficios?

Todo hombre sano debe ser un trabajador, como todo estudiante, un estudioso, salvo enfermedad. Si eso ocurriera sería considerable el avance en todos los problemas sociales. Hay que educar en el trabajo, pero en el trabajo según la propia naturaleza, no en cualquier trabajo. Sólo así ganarse el pan con el sudor de la frente no es una maldición, sino una bendición. Apremia corregir la indolencia, el abandono, la holganza, la pereza... y eso no se corregirá con la imposición de un trabajo prematuro en el que, con ignorancia de las aptitudes o contra ellas, se fatalice el futuro del niño. Se creará antes que la sana satisfacción del trabajo, el disgusto por el mismo con graves consecuencias individuales y sociales.

No es cuestión de convertir a todos los niños pobres del campo en campesinos, haciendo caso omiso de la cultura y de la personalidad. **Hay que cultivar la tierra. Muy bien, pero más importante que cultivar la tierra es cultivar el cerebro** y este cultivo no ha de ser un privilegio, sino **derecho de todos durante toda la vida, máxime del niño y del adolescente.**

Comentando el **Raport of the Harvard Committee**, titulado **General Education in a Free Society** (1) el conocido

---

(1) Harvard University Press, 1945.

pedagogo español Luzuriaga anota que no se trata de una educación cultural y otra de carácter económico (diríamos, de cultura desinteresada y utilitaria) dirigida a clases sociales distintas, que acepte el criterio del **statu quo** de la riqueza. En Estado Unidos de Norte América, en Inglaterra y en Rusia se tendería a que no solo la primera, sino también la segunda enseñanza sea obligatoria y por tanto, para todos. La misma base de cultura universitaria que precede a los estudios de facultad, sería la del obrero, sin distingos de su ulterior destino.

Nadie niega que se prepare para las tareas agrícolas como se debe. Lo que hay que evitar es que al niño ya se le trate como futuro labrador por el solo hecho de haber nacido en el campo y pertenecer a hogar pobre, con omisión de la cultura básica para todo hombre, haga o no carrera universitaria, y de las aptitudes que están en tensión a otro destino. En un estudio del Ingeniero Agrónomo Ciro Sapriza Vera (2) se atenúa un poco la tendencia a convertir al niño del campo en **homo estrictus glebae**, pero persiste en él la doctrina que quiere **una escuela más utilitaria que cultural, y lo que conviene es que sea más cultural que utilitaria**. A la pregunta ¿cuál sería el principio que debemos sentar para hacer intervenir en la escuela rural la enseñanza agrícola? responde: "No creemos que la granja junto a la Escuela Rural sea la solución, sino más bien una consecuencia o un complemento más o menos imperfecto. Ahora bien, ¿cuáles son los fundamentos de la Agronomía? Por ahí es que debemos empezar a construir el cimiento, la base sobre la cual descansará la preparación del futuro trabajador rural". Estamos de acuerdo en que se estudien los fundamentos científicos de la Agronomía, con el examen concreto de la gea, fauna y flora del contorno escolar y de lugares especialmente indicados para esos fines

---

(2) La Enseñanza Agrícola en la Escuela Rural. Asociación Rural del Uruguay, 1945.

y que se dé preferencias al conocimiento del medio de más significación para la vida del hombre. Todo eso, en el equilibrio de una enseñanza orientada por los valores universales y no empequeñecida por un utilitarismo que con la apariencia de salvarlo, comprometa un futuro venturoso del niño.

En los problemas sociales, volvemos sobre esta idea, convenir en los medios suele ser de mayor dificultad que convenir en los fines. A nosotros no nos entusiasma la fórmula según la cual éstos justifican aquéllos, porque se prestigia la ilusión de llegar pronto y se descuida el prestigio de llegar bien.

No desconoceremos que muchas veces se llega como se puede y mucho hay que atenerse a lo que salga, pero ir bien es ya llegar un poco, puesto que así los fines se van dando parcialmente en los medios y en el camino.

Todo organismo de cultura, por su poder modificador, lleva en sí una potencialidad de ambiente, como fosforescencia de su propia substancia y no debe cerrarse en un horizonte primitivo y estrecho: **hay que hacer la escuela cada vez más poderosa, dotándola de todos los recursos de cultura, de los mejores métodos y de los mejores maestros posibles, tanto más cuanto más inculto sea el medio social que la rodea.**

Eso es realmente salvar al niño, pensar en el hombre y engrandecer una nación.

El problema económico más apremiante e inmediato en relación con la escuela, es el de la escuela misma. Esta como los liceos carecen de muchísimos medios para el buen cumplimiento de importantes fines... Quien los consiga (o quienes los consigan) merece, por eso sólo, un monumento nacional. **Nadie haría más bien al país que ese hombre** (o esos hombres)...

Es el **homo sapiens** un ser con este gran privilegio, entre otros: puede intervenir en su propia evolución conscientemente. Su destino es más suyo que el de cualquier otro habitante de la Tierra. Desde cierto punto de vista,

es el ser más evolucionado y el más evolucionable. Sus poderes evolutivos crecen con la misma evolución, no tienden a agotarse. **Evoluciona su evolucionabilidad y a la par que es más en acto es más también en potencia.**

La escuela rural que se proponga la fijación del niño al terruño es la opuesta a la vocacional. ¿Qué se quiere en ésta? Que se busque el lugar para la persona y se evite el sacrificio de la persona por el lugar. ¿Qué se quiere con la adaptación? Que el hombre no emigre, que la campiña se pueble y no se sobrepueblen las ciudades... Eso no es todo, pero mucho es eso.

En el trabajo escolar, el niño podrá manejar las herramientas del agricultor con alegría, como quien juega. ¿Y es lo mismo que tener que hacerlo toda la vida como ineludible obligación? No basta, por otra parte, que un niño se desempeñe bien en la iniciación de un oficio; es necesario saber si sus aptitudes no están por encima de ese destino que se le va a fatalizar desde la escuela. La libertad de trabajo tiene sus límites en las necesidades y en la capacidad y lo mejor no es reducir la última, sino aumentarla, aun para satisfacer las mismas necesidades. El desconocimiento será tanto más grave cuanto más discordancia exista entre las condiciones naturales y el oficio o profesión que se intenta determinar desde la niñez.

Faulkner, Kepner y Bartlett, en su obra "Vida del pueblo norteamericano" (1) nos dicen que **Norte América es un país de ciudades.** ¿Por qué? Porque la cultura llega a todas partes, prospera la industria en todas partes y en todas partes el hombre encuentra todo lo que necesita y está en fácil comunicación con todo.

La escuela debe mantenerse firme en su misión cultural y favorecer el desenvolvimiento de las aptitudes en su fecunda diversidad. De esa diversidad inicial surgirán las profesiones y oficios definitivos, directa y acertadamente o luego de ensayos y errores que se corregirán o no, según que

(1) Fondo de cultura Económica. — México, 1941.

las necesidades biológicas encuentren o no su satisfacción en los frutos del ejercicio de las aptitudes y pueda o no superarse la presión del medio en que se vive.

De tiempo en tiempo reaparece la fórmula de Rousseau: **volver al estado natural... Pero lo más natural del hombre es su tendencia a salir de eso que se llama estado natural o sea, de su estado primitivo. El hombre busca acomodarse singularmente en el sobremundo que él mismo crea y no volverá jamás a la Naturaleza si ello requiere el abandono de ese sobremundo.**

J. Stuart Mill, en un profundo análisis de lo que se entiende por Naturaleza y con el que inicia su libro "Estudios sobre la religión", observa que "las palabras naturaleza, natural y todas sus derivadas o conexas con ellas por la etimología, han tenido en todo tiempo gran importancia en las ideas y ejercido gran influencia sobre los sentimientos del género humano. Cosa es ésta que no debe sorprendernos si consideramos lo que tales palabras representan en su significación primitiva y más evidente; pero es enojoso que una familia de palabras que desempeña tan importante papel en la especulación moral y metafísica, haya recibido tantas significaciones diferentes del sentido primitivo y que, sin embargo, son todavía lo suficientemente parecidas para dejar que se produzcan confusiones. En efecto, dichas palabras se han introducido en una porción de asociaciones extrañas, en su mayoría tan poderosas como inveteradas, y excitan, sirviéndoles de símbolo, sentimientos que no justifican su primitiva significación; constituyen también una de las más abundosas fuentes de donde emanan el mal gusto, las falsas filosofías, la falsa moral y hasta las malas leyes". La palabra naturaleza expresaría el modo, en parte conocido y en parte desconocido, de producirse todas las cosas. Stuart Mill distingue en ella dos sentidos principales: según el uno, significarían todo lo existente; según el otro, significaría sólo lo que es por sí mismo, lo que se produce sin la acción del hombre o sin su acción intelectual y voluntaria, sin intervención humana intencional. Considera absurda la doctrina que

quiere que el hombre siga la Naturaleza, porque no podría hacer otra cosa, si se entiende por Naturaleza la totalidad de lo existente, y estima irracional e inmoral que el hombre se entregue al curso espontáneo de los acontecimientos porque lo específicamente humano consistiría en cambiar el curso de los procesos naturales, mejorándolos...

¿Qué significa volver a la Naturaleza? No será que el hombre deje de ser hombre y renuncie a lo que hace de él más él. Lo que se suele llamar **artificial** es muy natural en la esencia del hombre.

En una sociedad organizada no hay que dar vueltas con la ilusión de reintegrarse a la Naturaleza, abandonando las conquistas de la Ciencia, pues al salir de su estado primitivo está, precisamente, en lo más auténtico de la naturaleza humana.

No fué por una exigencia de verdad ni de ningún otro valor que Rousseau sostuvo que las Ciencias y la Artes no eran favorables a la ética del hombre. Cuenta Marmontel, citado por Tulou, la anécdota siguiente, que le refiriera Diderot: "Yo estaba preso en Vincennes (1) Rousseau iba a verme —Había hecho de mí su Aristarco, según ha dicho él mismo.— Un día nos paseábamos juntos, cuando me dice que la Academia de Dijon acababa de proponer una cuestión interesante. Dicha cuestión era: **El restablecimiento de las Ciencias y de las Artes ¿ha contribuído a depurar las costumbres?** ¿Qué partido tomaréis? la pregunté. Y me respondió: el de la afirmativa. Eso es el puente de los burros, le dije; todas las medianías tomarán ese camino y en él sólo encontraréis ideas comunes, en tanto que la opinión contraria ofrece a la filosofía y a la elocuencia un campo nuevo, rico y fecundo. Tenéis razón, me dijo después de haber reflexionado un momento, y seguiré vuestro consejo". (1)

El hombre que menos sentido común tenía, Rousseau, advirtió que **se necesita una revolución para traer a los**

(1) **Prisión a consecuencia de su "Carta sobre los ciegos".**

hombres al sentido común... Agregaremos que puede ser superado, pero no sustituído ni aún por ideas geniales, si es que las hay.

La tesis de Rousseau es que las Ciencias y las Artes nos hacen malos... Aludiendo a Grecia, Roma y otros pueblos de notable civilización, afirma **que no han preferido otros ejercicios a los del espíritu por estupidez** (2) (nosotros subrayamos). "Los hombres son perversos y serían peores aún si tuvieran la desgracia de nacer sabios" (3). Elogia la ignorancia de Sócrates, como si fuera la ignorancia de cualquier ignorante. "El estudio del universo debería elevar al hombre hasta su creador, lo sé, pero no eleva más que la vanidad humana" (4). Y a pesar de que predica la vuelta a la Naturaleza, cuando se trata de la curiosidad, bien natural, pide que se la contenga... El libro de Rousseau no carece de verdades, pero son tremendas las exageraciones, las interpretaciones arbitrarias o absurdas y está plagado de sofismas.

Los únicos bienes que pueden hacer nuestra felicidad serían, para Rousseau, la ignorancia, la inocencia y la pobreza. Espera que en los siglos venideros, si los hombres no son insensatos, levantarán sus manos al cielo y dirán en la amargura de su corazón:

"Dios poderoso, tú que tienes en tus manos los espíritus, líbranos de las luces y de las funestas artes de nuestros padres, y devuélvenos la ignorancia, la inocencia y la pobreza, los únicos bienes que pueden hacer nuestra felicidad y que son preciosos delante de tí" (5).

A despecho de que ignore tanto de sí mismo, el hombre, es el ser que más puede con el mundo, aunque no puede mu-

---

(1) Mémoire, t. II, lib. VII.

(2) J. J. Rousseau. Ciencias, Artes y Costumbres. Editorial Mundo Latino. Madrid. Pág. 31.

(3) Loc. cit. Pág. 36.

(4) Loc. cit. Pág. 82.

(5) Loc. cit. Pág. 51.

cho en comparación con sus limitaciones. Pero el mundo en que vive es cada vez más sabio y todo hombre tiene que saber cada vez más, sea quien sea ese hombre, para poder moverse con acierto en dicho mundo. **La adaptación de la escuela es más al mundo creado por el hombre que a la Naturaleza...**

Hay que **conservar mucha humanidad para no perecer en la aridez...** El autor de "El ocaso de los ídolos" así lo enseña y lo enseña bien.

Con tenaz voluntad de superación y como un principio fundamental de la democracia, se debe atender a que la cultura, en el más alto grado posible, beneficie a todos; por ahí se irá logrando también el mayor número de posibilidades en todos los momentos de la vida individual y colectiva.

La escuela tiene que moverse entre la adaptación, la preadaptación y la inadaptación, sin olvido del progreso que se debe a los inadaptados superiores y a la disconformidad del hombre común respecto a sus condiciones personales de vida y al **stato quo** social. De los primeros se dirá que son excepciones y que las excepciones no hacen la regla; a lo cual contestaremos que **hay excepciones que valen más que la regla...** La eficacia de la escuela, claro está, depende de sus poderes espirituales y materiales. La presión del ambiente es grande y es ministerio suyo ganarle la partida a favor de los valores. Si se quiere que así suceda, la escuela ha de ser más y más poderosa en donde se encuentre más solitaria para cumplir sus fines de elevación espiritual.

En los problemas sociales, una perniciosa falacia, entre tantas, obstaculiza el progreso con la ilusión de facilitarlo. Consiste en condicionar cualquier mejoramiento humano a la solución total de un solo problema de esos importantísimos, pero nunca totalmente solubles o sólo solubles en sucesivas etapas, paralelamente con los otros problemas que se quiere postergar. Esto ocurre —y es patética inquietud— con lo económico y con lo cultural. Si el criterio de no abordar otro problema antes de resolver radicalmente uno de

ellos, por ejemplo, el económico, hubiese primado en la vida, ese mismo problema estaría hoy mucho más lejos de su solución verdadera de lo que está.

Se alaba la belleza del árbol; se elogia el encanto de la flor; se saborea el fruto; se brinda y escancia el zumo que fermenta; pero se olvida la modesta raíz que trabaja en profundidad... Tal sucede con la industria y la Ciencia, la cultura desinteresada y la utilitaria.

En el campo como en la ciudad, el libro es el primer instrumento de cultura, y por tanto, de la escuela, y con el libro, el laboratorio, el observatorio, la experimentación científica, la contemplación y la creación artística. Pero hay que saber usar el libro. Por ahí es por donde se tienen las mayores posibilidades de llegar más pronto y mejor a **pensar bien, sentir bien y obrar bien,** que a la postre es el fin de toda enseñanza, sin distinciones, de toda pedagogía, moderna y clásica, revolucionaria y conservadora, de ahora y de siempre.

La tesis de la adaptación de la escuela rural al medio se sostiene, sobre todo, por el prestigio de tres nociones: 1.° la del cultivo de la tierra como solución de problemas económicos, incluso del niño; 2.°, la del retorno a la Naturaleza, sépase o no qué se dice o se quiere decir con eso; y 3.°, la de impedir la superpoblación de la capital y la del fomento de la población en el interior del país.

De diferentes maneras se pretende adaptar la escuela al medio, pero todas ellas olvidan o no tienen bastante en cuenta que **el hombre más que adaptarse al medio, lo modifica...** La escuela no debe adaptarse al medio, en el sentido más generalizado de este término biológico: hay que estudiarlo en lo que signifique algo positivo o negativo para el destino del niño y del hombre, para sacar de él el mejor partido en el cumplimiento de la misión esencial de la escuela, que es la misma, sea cual sea el medio.

Entre una escuela adaptada al medio y una escuela utilitaria, surgió la escuela-granja. Pero en ninguna parte la escuela ha de ser meramente utilitaria ni siquiera puramen-

te teleológica, respondiendo sólo o con predominio a un **para qué**... Debe cultivar el espíritu más hondo del niño que también pregunta **qué es, cómo es, por qué es**...

El país necesita muchas granjas, muchos talleres en todos sus departamentos; pero más que todo eso, muchísimas escuelas, muchísimos liceos.

Los talleres y las granjas para los padres, para los hermanos mayores, para los adolescentes a quienes urja darles un destino económico inmediato o hallen en ellos la oportunidad de poner en juego las potencialidades de su vocación... Nunca para que trabaje el niño disminuído en su cultura primaria integral.

La relación de la escuela con el taller y la granja no debe ir más allá del ejercicio de las Ciencias aplicadas para una mejor comprensión de las Ciencias mismas, y con ellas, de exploraciones personales...

La práctica más práctica, es práctica y teoría, lo repetiremos como un estribillo

Como una solución desesperada para comenzar a salir de ciertas terribles injusticias sociales, solución angustiosa, pero menos angustiosa que ninguna solución, hay que aceptar en tránsito a cosa mejor, que muchos, muchísimos niños dividan su tiempo de labor entre la escuela y el taller, entre la escuela y la granja, pero con tres condiciones: 1.°, que el Estado ayude económicamente al niño necesitado, a la par que lo va preparando para un oficio; 2.°, que se asegure la asistencia a la escuela sin reducción de su tiempo; y 3.°, que la granja y el taller tiendan a ser escuelas, más bien que las escuelas a ser granjas y talleres.

Se afirma que la escuela rural y la urbana responden a dos formas definitivas de vida, a la del campo y a la de la ciudad, cuyas diferencias no sólo no han de atenuarse, sino que han de acentuarse.

Se presenta como la única doctrina realista. Pretender lo contrario sería vivir en los canales de Marte... Pero el realismo de aquella dualidad, olvida las cuatro realidades

más importantes relativas al problema que se discute: 1.º, olvida que el realismo sin subjetivismo es el hombre sin alma; 2.º, olvida lo más hombre del hombre, la cultura; 3.º, olvida la personalidad y los derechos del niño, 4.º, olvida que la técnica va acercando más y más, de cuerpo y espíritu, a los hombres del campo y de la ciudad.

Reiteradas veces hemos sostenido en congresos y conferencias, que ni el accidente geográfico ni el episodio histórico (y toda la Historia Nacional es un episodio en la Historia Universal y toda ésta no es más que un episodio en la totalidad de la Vida) ni la precaria organización de un pueblo deben prevalecer sobre los fines generales de la enseñanza primaria, que son esencialmente los mismos en cualquier lugar del planeta, porque los niños y los hombres son esencialmente los mismos, habiten donde habiten, y porque las personalidades que surgen de la profundidad de lo fundamental humano como de sus propias madres, jamás han de subordinarse a una concepción lugareña del mundo.

¿Escuela - taller?... ¿Escuela - granja?... Parecería que el taller y la granja viniesen a complementar y dar sentido realista a la escuela, pero en esas fórmulas está oculta la condenación de la escuela por un simulacro de taller, por un simulacro de granja.

La fórmula no es escuela - taller, escuela - granja; la fórmula es escuelas y talleres, escuelas y granjas.

La originalidad del niño y del joven y la vitalización de la cultura en ellos es el mayor patrimonio de una nación, y este patrimonio debe ser especialmente atendido por el legislador sin distinciones de campo y ciudad.

Ninguna injusticia mayor (lo repetiremos hasta la manía) que la división de los hombres en cultos e incultos. Y a las grandes desventajas culturales de una población rural, ¿agregaremos la de una escuela disminuída? Y si de hecho se da así, en vez de empeñarnos porque tenga aun más poderes civilizadores que la escuela urbana, en salvadora compensación ¿sostendremos doctrinariamente como virtudes sus limitaciones de origen? Sería descerebrar con la misión de cerebrar...

El primer principio de una verdadera democracia es éste: los bienes espirituales, en el más alto grado posible, para todos. No nos cansaremos de repetirlo.

¡Cuán poco vale lo demás sin eso!... Y todo, a la postre, ha de conducir a la realización de ese primer principio.

No, la fórmula de la escuela rural no es menos fines, sino más medios.

Pretender que una reforma económica radical sea la única y previa condición para todo mejoramiento de la escuela es retardar dolorosamente no sólo este mejoramiento, sino también aquella reforma. Suele la escuela vivir una vida precaria bajo la tremenda presión económica. Es indudable. Pero es posible una **decompresión** aun en el régimen capitalista actual, con las progresivas rectificaciones de una democracia bien orientada y bien organizada. ¿Cómo? **Haciendo poderosa a la escuela y obligando a que se continúe su obra donde el trabajo impuesto por las necesidades y las exigencias sociales entorpecen la actividad y el desenvolvimiento del espíritu.**

Para hacerla poderosa, hay que dotar a la escuela de todo lo que son sus instrumentos de cultura, de buenos métodos de enseñanza, de maestros bien preparados y justamente considerados que se puedan consagrar a su misión con aliento. Además, hay que vincular la escuela a los valores vivientes del país (escritores, pintores, hombres de Ciencia, profesionales, etc.). Para **hacer poderosa a la escuela**, el Estado debe destinar sumas millonarias, que serán siempre las mejor invertidas aun desde el punto de vista puramente financiero. **Nada vale más en el mismo orden económico que la capacitación del hombre y nada engrandece más a la patria que poblarla de hombres cultos.**

Advertía Aristóteles que la superioridad de los jefes sobre los operarios se debe al hecho de poseer la teoría y conocer las causas. En las tentativas de "preparar para la vida" no olvidemos, a parte la pregunta **¿para qué forma de vida?**, que una enseñanza puramente práctica hace **menos obrero al obrero,** mientras que éste se desempeñará mejor

con lo que hace al jefe, o sea, no ignorando en lo posible, la teoría. Además, el destino del obrero no es permanecer siempre como obrero: tiene que estar en tensión a jefe, máxime en una democracia, donde nadie está fatalizado a una clase social de tareas si bien necesarias, más o menos embrutecedoras.

En las tareas manuales en que el hombre tiende a didisminuir espiritualmente, la jornada de ocho horas debería dividirse en dos: **seis horas de labor según el oficio y dos horas de cultura obligatoria**. Por el Estado, por las grandes empresas privadas y el cooperativismo se financiaría todo lo que fuese necesario para el cumplimiento de las dos horas diarias de cultura obligatoria destinada a los trabajadores manuales. Sería éste un modo de continuar la obra de la escuela y de compensar la falta de cultura por razones económicas. Por ahí se contribuiría a corregir las tremendas diferencias culturales extrañas a las aptitudes.

El cultivo del cerebro es uno de los derechos fundamentales del hombre, inmediatamente sobrepuesto al primario de la vida. Dígase lo que se diga de la inteligencia, si se pudiera elegir entre ser muy inteligente y poco moral o ser muy moral y poco inteligente, casi todos elegirían para sí mismo más bien lo primero que lo segundo, acaso por temor al sufrimiento de una moral sin la defensa de la inteligencia. Para los otros, la elección sería otra... Cierto es que en las religiones nadie se salva por sabiduría, sino por bondad, que es, si no toda, un grado de santidad. **Pero no se trata de elegir**, que sería fatal, tanto para la inteligencia como para los sentimientos y la conducta.

Para aumentar la eficacia de la escuela en la evolución del país, no hay que transformarla en granja ni taller, pero sí vincularla a granjas y talleres así como a instituciones de cultura superiores a ella. **Hay que hacer a la escuela poderosa** y nunca lo será tergiversando sus fines esenciales. Si se carece de recursos para hacerla poderosa, obténgasele mediante un empréstito mayor que el de la electrificación del Río Negro. Sus resultados, incluso económicos, serán

sorprendentes... Un gobierno que tuviese la **cordura de esta locura,** quedaría inmortalizado en nuestra historia como un gran libertador, como un hombre en quien, al menos una vez, relampagueó el genio de la acción...

Recordemos a los gobiernos el sentencioso verso de Píndaro: **"No os dejéis tragar por el olvido".**

Después de tanto insistir sobre el respeto a la personalidad del niño y en que la democracia es el mejor régimen para la liberación y profundización del individuo en la persona y para la realización de la justicia ¿daremos vuelta 180°?... El lugar del nacimiento y de afincamiento sin elección ¿primará sobre las aptitudes, la vocación, las aspiraciones, la constitución mental, los bienes del alma?. En nombre de la economía ni de nada se puede cometer semejante injusticia...

La economía contra la cultura ¿que economía es esa? **La** fuerza del Estado contra **la** inocencia **del niño ¿qué Estado** es ese? La esclavitud por la ignorancia ¿de qué democracia se habla?... La condena a ser un sub-hombre de sí mismo ¿en qué queda el humanismo salvador?...

Con la enseñanza se procura empeñosamente, 1.°, actualizar, en el dominio de los valores, lo que está en potencia, 2.°, inhibir, sublimar y dar derivaciones a impulsos que hacen al hombre menos hombre; 3.°, complementar la Naturaleza; 4.°, corregirla...

Hay que estudiar el suelo que se pisa y hay que dar nuevas bases a nuestra economía. No cabe duda, mas no hay que olvidar que se pisa un astro, que este astro se mueve en la Vía Láctea, y que es un hombre quien lo pisa, un ser con muchas miserias, es verdad, pero de estirpe prometeica, con muchas limitaciones, es cierto, pero a quien la Ciencia le da dominios mágicos sobre lo real y a quien Zeus no puede contener en sus hazañas, sean divinas, sean diabólicas...

Porque el hombre es cada vez más poderoso, educar es cada vez más importante.

INDICE

AVISO

Para todo lo concerniente a «Enciclopedia de Educación»: comunicaciones, canjes, remisión de libros, etc., etc., dirigirse al

Sr. Director de Enseñanza Primaria y Normal,

Arq. CARLOS PEREZ MONTERO
Biblioteca de Maestros. — Plaza Caganeha.
MONTEVIDEO (Uruguay).
América del Sur.

AVIS

Pour tout ce qui concerne l' «Enciclopedia de Educación»: communications, échanges, envoi d'ouvrages, &., &., on est prié de s'adresser au

Sr. Director de Enseñanza Primaria y Normal,

Arq. CARLOS PEREZ MONTERO
Biblioteca de Maestros. — Plaza Caganeha.
MONTEVIDEO (Uruguay).
América del Sur.

NOTICE

Address all communications relatives to the «Enciclopedia de Educación»: as also periodicals, reviews, books, &., &., to the

Sr. Director de Enseñanza Primaria y Normal,

Arq. CARLOS PEREZ MONTERO
Biblioteca de Maestros. — Plaza Cagancha.
MONTEVIDEO (Uruguay).
América del Sur

A NUESTROS ABONADOS

Se les ruega tengan a bien indicar a la Oficina de «**Enciclopedia**», Soriano 1045, cualquier omisión en el reparto de «**Enciclopedia de Educación**».

BIBLIOTECA DEL CONSEJO N. DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y NORMAL

AVISO A LOS SEÑORES MAESTROS

Consultorio Bibliográfico

Todos los Maestros, en ejercicio o no, los funcionarios escolares, los miembros de comisiones Pro Fomento y estudiantes del magisterio, libres o normalistas, pueden solicitar a la Biblioteca, verbalmente o por escrito, los informes que necesitaren con respecto a la Bibliografía pedagógica y didáctica. Cuando los datos solicitados sean de interés general, se publicarán en una sección especial de «**Anales de Instrucción Primaria**».

Sección circulante para campaña

Se comunica a todos los Maestros del interior que la Biblioteca puede ya satisfacer pedidos de libros de cultura profesional y general, que se le hagan desde cualquier punto del país, quedando, por tanto, los fondos de esta Institución a disposición de todos los señores Maestros de la República. Los requisitos a llenar para estar en condiciones de gozar de los beneficios de la nueva Sección: 1.º Registrar la firma (para ello es preciso solicitar a la Biblioteca la tarjeta correspondiente que se debe llenar, firmar y hacer sellar por la Inspección Departamental respectiva). 2.º Solicitar a la Biblioteca los formularios de pedidos en blanco para solicitar las obras que se deseen.

Dirección de la Biblioteca: PLAZA CAGANCHA 1175, Montevideo.

Correspondencia dirigida a la Dirección.

Imprenta Nacional — N.º 13636